

Tartu Ülikool
Haridusuuringute ja õppekavaarenduse keskus

**Aineülesed eesmärgid õppe- ja kasvatustöö
kavandamisel, läbiviimisel ja tagasisidestamisel**

Tartu 2007

Saateks

Käesolev TÜ haridusuuringute ja õppekavaarenduse keskuse¹ projekti “Läbivate teemade aineõppes rakendamise metoodika” täitjate koostatud tekst on mõeldud toeks põhikooli ja gümnaasiumi riikliku õppekava arendustöös. Tekst on vahekokkuvõtte senises õppekavatöös ainealaste eesmärkide alal tehtust, mille eesmärk on

- selgitada aineülesete eesmärkide, sh läbivate teemade kui nende kandjate rolli ja vajalikkust (nii riiklikus kui kooli) õppekavas;
- selgitada, kuidas aineülesed eesmärgid võivad riikliku ja kooli õppekava tasandil toetada õppeainete omavaheliste ning aineõpetuse ja klassiväliste tegevuste vaheliste sünergiapotentsiaalide ärakasutamist;
- anda soovitusi edaspidiseks.

Esimeses peatükis loome üldise tausta järgmistele peatükkidele – käsitleme ülevaatlilikult aineülesete eesmärkide funktsioone ja esinemisviise õppekava eesmärgistuse erinevates mudelites ja teiste riikide kogemuses.

Teises peatükis anname ülevaate aineülesetest eesmärkidest Eesti kehtivas põhikooli ja gümnaasiumi riiklikus õppekavas (Riigi Teataja 2002) ja selle projektis (Ruus, Veimer 2000) ning 2006. aasta riikliku õppekava tööversioonis (REKK 2006) ja selle projektis (TÜ ÕAK 2006).

Kolmandas peatükis kirjeldame konkreetseid toimimisviise, integreerimaks eelnevalt määratletud aineülesete eesmärgid nii riiklikesse ainekavadesse kui ka kooli tasandi õppekavadokumentidesse.

Neljas peatükk puudutab aineülesete eesmärkide tagasisidestamist kui omaette olulist tähelepanuobjekti nii õppe- ja kasvatustöö kavandamisel kui läbiviimisel.

Viiendas, kokkuvõtvas peatükis sõnastame lühidalt enda senistele õppekavatöö kogemustele toetuvad soovitusel edasiseks aineülesete eesmärkidega tehtavaks tööks.

Peatükkides esitatud selgitused toetuvad nii eri riikide (sh Eesti) uuringutele ja kogemustele kui ka autorite originaalsetele analüüsidele.

Käesoleva teksti lisa 1 sisaldab tekstis kasutatud terminite määratlusi. Lisa 2 sisaldab ülevaadet 2006. a RÕKi tööversiooni läbivate teemade lähtekohtadest: loetelu olulisematest dokumenditest, mis olid tehtud valikute aluseks, näidetena konkreetsete läbivate teemadega seotuvaid juba toimivaid veebipõhiseid juhendmaterjale ja toimivaid riiklikke programme ning läbivate teemade sisu võrdlused kahes strateegiadokumendis välja toodud üldhariduse oluliste eesmärkidega: “Säästev Eesti 21” ning Euroopa Liidu võtmepädevuste

¹ Nimetatud keskus alustas tegevust 11.06.07 TÜ õppekava arenduskeskuse ja TÜ haridusuuringute keskuse liitudes.

lähteraamistik (dets 2006). Viimane sisaldub tervikuna lisas 3. Lisas 4 on esitatud õppeaine eesmärgistuse struktuuri näidisanalüüs ajalooõpetuse näitel. Niisugune analüüs võimaldab selgitada täpsemalt õppeaine seoseid aineülesete eesmärkide ja teiste õppeainetega ning tuleks läbida põhimõtteliselt iga ainekavaga, et luua eeldusi õppeaine kavandamise alaseks koostööks aineülesete eesmärkide ja teiste õppeainetega.

Riiklikust õppekavast kõneldes peame silmas põhikooli ja gümnaasiumi riiklikku õppekava ega puuduta eraldi lihtsustatud, individuaalset ega toimetulekuõppekava.

Aineülesete eesmärkide rakendamine eeldab erinevate spetsialistide ja töörühmade (läbivate teemade ja õppeainete töörühmad) pidevat, koordineeritud ja kompleksset koostööd. Kuna aineülesete eesmärkide olemasolu peamine põhjus on aidata koordineerida õpilaste üldiste pädevuste kujunemise toetamist, siis eeldab aineülese eesmärgistuse rakendamine niihästi tugevat integratsiooni aineõpetajate vahel kui ka kooli ja teiste ühiskonnastruktuuride ühistegevust.

Tekstis toodud näited pärinevad nii kehtivast RÕKist; 2006. aasta RÕKi tööversioonist, mis leidub TÜ ja REKKi koostöös välja töötatud kogumikus “Riiklike õppekavade materjale, Tallinn, REKK, 2006” (REKK 2006) kui ka muudest asjakohastest materjalidest.

Teksti on kirjutanud Katrin Kello, Pille Kõiv, Ülle Luisk, Kadri Ugur, Halliki Harro-Loit.

Sisukord

1. Aineülesed eesmärgid – laiem sissejuhatav vaade	5
1.1. Aineülesed eesmärkid määratlus käesolevas materjalis	5
1.2. Aineülesed eesmärkid tähtsus	6
1.3. Aineülesed eesmärkid funktsioonid õppe- ja kasvatustöö kavandamisel	6
1.4. Aineülesed eesmärkid funktsioonid õppe- ja kasvatustöö läbiviimisel	8
1.5. Aineülesed eesmärgistuse mudelid eri riikide kogemuses	9
1.6. Euroopa Liidu kaheksa võtmepädevust kui üks viis kirjeldada kooliõpetuse aineülesed eesmärgistust	13
2. Aineülesed eesmärgid 2002. a riiklikus õppekavas ja 2006. a riikliku õppekava töövõrsioonis	15
2.1. Üld- ja valdkonnapädevused ning läbivad teemad 2002. aasta riiklikus õppekavas	15
2.2. Üldoskused ja läbivad teemad 2006. a riikliku õppekava töövõrsioonis	18
2.2.1. 2006. a riikliku õppekava töövõrsiooni aineülesed eesmärkid kandjad TÜ ÕAK visioonis	18
3. Aineülesed eesmärkid vastava õppe- ja kasvatustöö kavandamine ning läbiviimine	21
3.1. Aineülesed eesmärkidest lähtuv ainekavatöö	22
3.1.1. Ainevaldkondade tähtsus aineülesed eesmärkidest lähtuvas õppekavaarenduses	25
3.2. Riikliku ja kooli õppekava vahetkord	27
3.2.1. Valikained	27
3.3. Aineülesed eesmärkidest lähtuv klassiväline töö	28
3.4. Valmisolek sihipäraseks reageerimiseks autentsetes situatsioonides	29
3.5. Võimalikud probleemid ja takistused	30
4. Aineülesed eesmärkid tagasisidestamine	31
5. Kokkuvõtte asemel – soovitusi aineülesed eesmärkidega tehtava töö kavandamiseks	34
Lõpetuseks	35
Kirjandus	37
Lisa 1: Tekstis kasutatud terminite määratlusi	39
Lisa 2: 2006. a RÕKi töövõrsiooni läbivate teemade lähtekohti	41
Lisa 3: Euroopa Parlamendi ja nõukogu soovitus "Võtmepädevuste kohta elukestvas õppes" lisa: Võtmepädevused elukestvas õppes – Euroopa lähteraamistik	47
Lisa 4: Õppeaine struktuuri analüüsi näide	55

1. Aineülesed eesmärgid – laiem sissejuhatav vaade

1.1. Aineülesed eesmärgid määratlus käesolevas materjalis

Aineülene eesmärk tähendab käesolevas tekstis õppe- ja kasvatustöö eesmärki, mis ei ole õppeaine-spetsiifiline. Seda kahes mõttes. Ühelt poolt ja eelkõige tähendab aineülene eesmärk mitte-ainespetsiifilisust seda, et aineülene eesmärk väljendab õppe- ja kasvatustöö kaudu taotletavaid suutlikkusi ja hoiakuid, mis on n-ö distsipliiniülese tähtsusega, st mida õpilane saab kasutada väljaspool mingi konkreetse õppeaine (või sellele vastava distsipliini) kontekste. Teiselt poolt eeldab teadmise, oskuse jms niisugune distsipliiniülene rakendatavus – ülekantavus – üldiselt ka selle teadmise-oskuse omandamist mitmesugustes seostes ja kontekstides, nt erinevate õppeainete raames. Seetõttu on aineülesed eesmärgid ühtaegu nii aineülese tähtsusega eesmärgid kui ka mitmele õppeainele ühised eesmärgid.²

Käesolevas tekstis kasutatav *eesmärgi* määratlus ei lähtu seega Eesti kehtiva põhikooli ja gümnaasiumi riikliku õppekava määratlusest ega osuta mingile kindlale täpsus- ehk üldistusastmele: tegemist võib olla väga üldise eesmärgiga – näiteks õpilase refleksioonivõime areng *resp.* refleksioonivõimeline isiksus, aga ka üpris konkreetse õpitulemusega – näiteks ajaloo- ja loodusõpetuse võimalik ühine taotlus “õpilane tõlgendab geograafilist kaarti, kasutades legendis toodud tingimärke”.

Nii nagu õppeainete piirid, on antud määratluse puhul tinglikud ka ainealaste ja aineülesed eesmärkide piirid. Näiteks võib ainealaste ja aineülesed üldised eesmärkide piirijuhtumiks pidada matemaatilist kirjaoskust või reflekstiivset ajalooteadvust. Näiteks loodusteaduslik uurimisoskus on algul ainealane – loodusõpetuse – eesmärk, hiljem saab sellest aga erinevaid loodusaineid ühendav aineülene (valdkondlik) eesmärk. Osa õppeaineid, näiteks inimeseõpetus ja ühiskonnaõpetus, on loodud suhteliselt hiljuti ja pidevalt muutuva ühiskonna vajadustest tulenevalt. Need õppeained on juba oma olemuselt interdistsiplinaarsed, ning aineülesed eesmärkide osakaal on nende puhul suhteliselt suurem.³

Sel moel määratletud aineülesel eesmärgil võib olla erinevaid *kandjaid* ehk erinevaid õppekava eesmärgistuse rühmitamise vahendeid – näiteks *essential learnings*, *key skills*, üld- ja valdkonnapädevused, läbivad teemad, üldoskused 2006. a riikliku õppekava tõoversiooni lisas.

² Neid saab seega põhimõtteliselt “leida” nii uurides tänapäevast ja oletatavat homset elutegelikkust, mis eeldab oskust ühendada erinevate distsipliinide teadmisi ja oskusi, kui ka kõrvutades erinevate õppeainete eesmärgid ja määratlused nende ühisosa. Käesolevas materjalis käsitleme eeskätt esimesel viisil sõnastatud aineülesed eesmärgid.

³ Näiteks mitmesugused suhtlemisoskused on eespool toodud määratluse kohaselt ning enamiku õppeainete seisukohalt tüüpiline aineülene eesmärk, kuid inimeseõpetuse seisukohalt võib seda vaadelda ka ainealase eesmärgina. Ühiskonnaõpetuse puhul võiks analoogseks näiteks olla “teadlik valimiskäitumine”. Seevastu nt konkreetsete valimisüsteemide võrdlemise oskus on seni, kuni üheski teises õppeaines valimisüsteemide võrdlemisega ei tegeleta, puhtalt ainealane eesmärk.

1.2. Aineülesete eesmärkide tähtsus

Aineülesed eesmärgid väljendavad sageli üldisemaid väärtusi, sõnastades ja konkretiseerides – vahel ka korrigeerides⁴ – kooli tegevuse üldisi taotlusi. Üldhariduse kavandamisel ja mõtestamisel on aineülesete eesmärkide tähtsust üha selgemalt teadvustatud seoses riski- ja teadmushiskonna kontseptsioonide levimise ning paindlikult kasutatavate ja ülekantavate teadmiste ja pädevuste vajaduse üha selgema ilmnemisega. Paljud reaalsed probleemid, mille lahendamiseks peavad õpilased täna-homme valmis olema, eeldavad erinevatest distsipliinidest pärit teadmiste ja oskuste seostatud kasutamise suutlikkust.⁵

Väga selgelt väljendavad vastavat arusaama mitmesuguste aineülesete *resp.* ülekantavate pädevuste (kui aineülesete eesmärkide) kontseptsioonide⁶ ning eri õppeainete koostöö- ja lõiminguvõimaluste otsimise populaarsus. Samuti näib, et ka traditsiooniliste õppeainete kui *eraldiseivate ühikute* rolli ja vajalikkust põhjendatakse üha enam aineülesete eesmärkide (nt nn üldiste pädevuste) kaudu, mida need õppeained toetavad.

Seega seostuvad aineülesed eesmärgid kooli ja õpilaste tegevustega mitmel viisil. Esiteks aitavad nad neid tegevusi kavandada ja korrastada vahetult, n-ö traditsiooniliste õppeainetega “konkureerides” (näiteks kooli üritused, mis lähtuvad kooli üldistest taotlustest ja ei toetu otseselt õppeainetele). Teiseks aitavad nad kontekstualiseerida ka õppeaineid endid (kui kooli ja õpilaste tegevuste struktureerimise traditsioonilisi ja seni domineeruvaid vahendeid) – kujutavad endast konkreetseid pidepunkte, mille abil saab (a) mõtestada ja selgitada ühe õppeaine asukohta teiste õppeainete ning muude õppe- ja kasvatustegevuste hulgas, (b) kaasata õppeainete kavandamisse ka teiste distsipliinide ning aineüleselt aktuaalsete probleemide eksperte.

1.3. Aineülesete eesmärkide funktsioonid õppe- ja kasvatustöö kavandamisel

Riiklikus õppekavas, kooli õppekavas või mujal õppe- ja kasvatustöö mõtestamise käigus sõnastatud aineülesete eesmärkide tähtsus tuleneb nende mitmesugustest funktsioonidest õpetuse kavandamisel, mõtestamisel, läbiviimisel ja tagasisideandamisel.

Funktsioonid, mida aineülesed eesmärgid õppekavas (riiklikust õppekavast ainekavade ja õpetaja töökavadeni) täidavad, olenevad ennekõike eesmärkide üldistusastmest. Mida üldisemalt ja deklaratiivsemalt on aineülesed eesmärgid sõnastatud, seda vahetumalt *osutavad* need õppekava *haridusfilosoofilistele lähtekohtadele* – näiteks kehtiva põhikooli ja gümnaasiumi riikliku õppekava 16 üldist õppe- ja kasvatustöö eesmärki (ptk 2 § 4). Mida konkreetsem on aineülesete eesmärkide sõnastus, näiteks eesmärgid, mida kannavad (rühmitavad) kehtiva riikliku õppekava üld- ja valdkonnapädevused ning läbivad teemad, seda otsesemalt *on* need õppe- ja kasvatustöö *kavandamise teenistuses*.

⁴ Vrd Reid, Scott 2002: 29.

⁵ Alates näiteks juba praegu igapäevasest suutlikkusest, nt pideva uudistevooli kriitiline hindamine, kuni võimaliku seisukohavõtu vajaduseni globaalse soojenemise küsimuses või õpilastelt tulevikus lahendamist ootavate uudsete eetiliste küsimusteni, nt geenidiagnostika alal (vt nt artikleid kogumikus Sutrop, Simm 2006). Koolikeskselt, kuid laiemas transdistsiplinaarsuse kontekstis vt nt Audigier 2006, Jacobi 2005.

⁶ *Pädevus(t)e* termin ongi eri riikide üldhariduse eesmärkide mõtestamisel ning rahvusvaheliste haridusuuringute kaudu (PISA, TIMSS) ka üldharidussüsteemide tagasisideandamisel üha selgemalt domineerima pääsenud. Üha olulisemaks näib olevat muutumas ka ainealaste eesmärkide kontseptualiseerimine pädevuste kaudu (nt Klieme jt 2003), kuid aineülesete eesmärgistuste puhul on see tendents üheselt ilmne.

Aineülesed eesmärgid teenivad õppetöö kavandamist mitmel omavahel seotud viisil:

1. osutades tähtsatele ning kiiresti arenevatele – seega ka sagedast sisulist ja meetodilist täpsustamist nõudvatele – valdkondadele, millele õppetöö eri osades (õppeainetes, koolikeskkonnas) ja vanuseastmetes tuleks tähelepanu pöörata;
2. toetades aineõpetuse – sh õppeainetele spetsiifiliste eesmärkide – paigutamist laiemasse konteksti (küsimus: milliseid õpilase tänase ja homse toimimise seisukohalt olulisi suutlikkusi saaks meie õppeaine toetada?) ning aidates leida õppeainete seoseid ja ühisosasid, st soodustades sihipäraste seoste ja kontsentrisuse toomist õppekavasse ning varjatud (juhuslike) korduste vältimist (küsimus: millised olulised taotlused seovad meie õppeainet teiste õppeainetega?);
3. aidates seostada õpikeskkonna eri tasandeid: aineõpetust, klassivälist tööd ja õpilaste kooliväliseid kogemusi, sh juhtides aineõpetuse tähelepanu olulistele koolivälistele kogemustele, mida aineõpetuses on kasulik teadvustada, ning osutades klassivälistes tegevustes peituvatele, muidu osalt varjatud õppimisvõimalustele (küsimused: kuidas saab kool olemasolevaid ressursse optimaalsemalt kasutada? milles vajavad koolid riigi jm institutsioonide tuge?)⁷;
4. luues lähtekohti aktuaalsete interdistsiplinaarsete probleemidega seotud didaktiliste ideede (sh tugimaterjalide) fokuseerimiseks ning inter- ja transdistsiplinaarsete tööühikute tegevuseks, mis aitavad aineõpetuse spetsialistidel hoida end kursis vastavate valdkondade teoreetiliste ja meetodiliste arengutega, ning aidates eri tööühikute tegevust koordineerida.⁸

Lisaks, juhul kui aineülesed eesmärgid on esitatud arengujärjestuses (kas nt kooliastmeti või lihtsalt arenguloogikana lihtsamat keerukamale), toetavad nad õpilase arengu arvestamist, st õppe-eesmärkide gradatsioonide loomist ainekavade tegemisel ning ühtlasi ka õpilase arengu kompleksset hindamist.⁹

Koolini jõuab aineülesed eesmärgid puudutavat tuge (ideid, selgitusi, tugimaterjale) nii otse riikliku õppekava üldosa ja aineülesed eesmärgid selgitavate tugimaterjalide ja koolituste kui ka ainekavade ja vastavate tugimaterjalide ja koolituste kaudu; aga samuti riigi- ja kohaliku omavalitsuse toel, mis samuti lähtuvad pigem aineülestest kui ainealastest rõhuasetustest.

Joonisel 1 on kujutatud olulisemaid seoseid, mis lähtuvad aineülestest eesmärkidest ning toetavad sidusust õppetöö kavandamisel. Nooded osutavad (a) mitmesugustele selgitustele

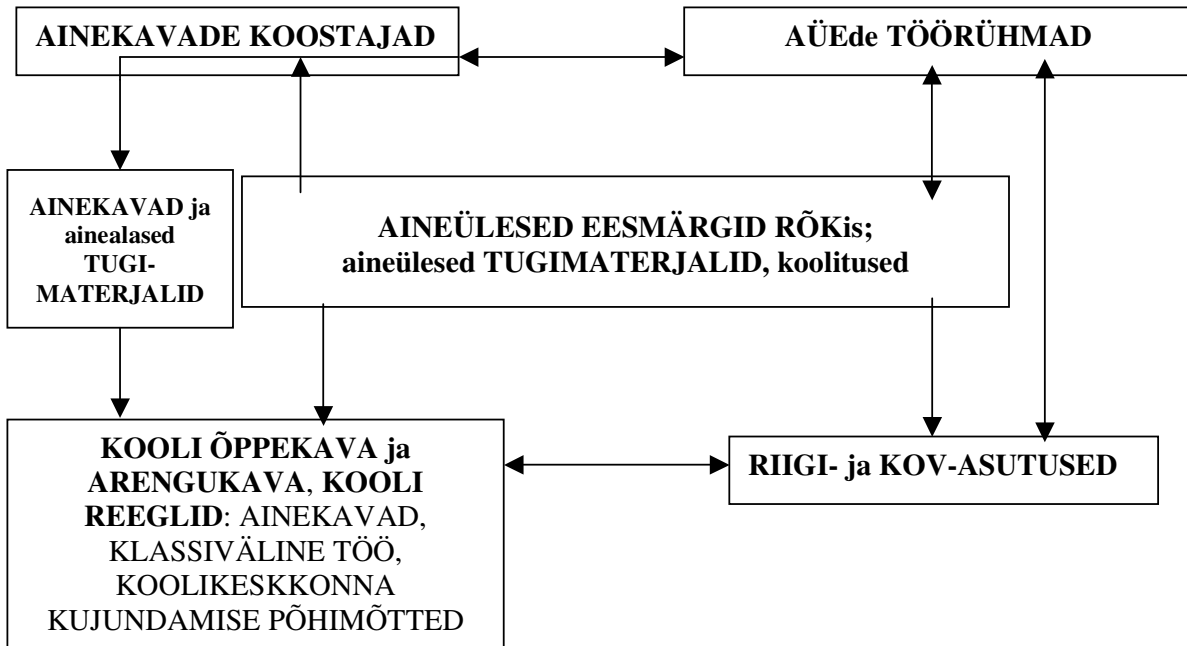
⁷ Vrd nt koolide multifunktsionaalseteks haridus- ja arenduskeskusteks muutumise tähtsus, mida rõhutati nt Euroopa Nõukogu 2000. aasta Lissaboni kohtumisel (Säästev Eesti: 61). Aineülesed eesmärgid osutavad lähtepunktidele või sõlmkohtadele, millest lähtudes on võimalik koolide sellesuunalist arendustööd korraldada.

⁸ Nagu öeldud, eeldab aktuaalsete teemadega (nt ohutu ja eetilise käitumine muutuvates keskkondades, uued eetilised valikud, visuaalne kirjaoskus) seotud teadmiste toomine haridusse erinevate oma ala aktuaalsete küsimusi sügavuti tundvate inimeste kaasamist. Teisisõnu selleks, et (1) eristada kõige olulisem, (2) jõuda taotletavate pädevusteni efektiivseil viisil, on tarvis (a) erinevate professionaalide koostöö tulemusena töötada välja (ja testida) spetsiaalsete meetodika ja õppevara, (b) on vaja professionaale, kes saaksid teiste valdkondade spetsialistide vastavalt vajadusele nõustada. Näiteks üldine aineülene eesmärk, et õpilane suhtuks eelarvamustevabalt erinevatesse kultuuridesse, eeldab vähemalt arengusühholoogide, väärtuskasvatuse spetsialistide, kultuuriteadlaste ning ainedidaktikute koostööd.

⁹ Nõnda oli see kehtiva õppekava projektis (Ruus, Veimer 2000) kavandatud üld- ja valdkonnapädevuste puhul. Sama ideed edasiarendatud kujul väljendavad 2006. a riikliku õppekava projekti lisas olevad üldoskuste arengu kirjeldused.

(konsultatsioonid, selgitavad tekstid ja tugimaterjalid, osutused arendamisvajadustele), (b) materiaalse toetamise viisidele.¹⁰

Joonis 1: Aineülesed eesmärgid õppekava loomise ja rakendamise toetajatena



Erinevaid teid, kuidas aineülestest eesmärkidest lähtudes kavandada aineõpetust ja klassivälist tööd, kirjeldame peatükis 3.

1.4. Aineülestest eesmärkide funktsioonid õppe- ja kasvatustöö läbiviimisel

Õppe- ja kasvatustöö käigus juhivad aineülesed eesmärgid (*resp.* vastavad tugimaterjalid) kooli ja õpetaja tähelepanu olulistele aspektidele, mida need peaksid oma tegevuses n-ö jooksvalt silmas pidama.

Näiteks funktsionaalsest kirjaoskusest kui aineülestest pädevusest kõneldes on loomulik, et kõikide ainete õpetajad peavad silmas õpilase korrektset keelekasutust ning osundavad ortograafia- ja stiilivigadele vaatamata sellele, et konkreetse aineõpetaja esmane ülesanne ei ole keeleoskuse kujundamine. See on sama loomulik nagu nõuda arvutamise korrektsust igas ainetunnis, kus vastavaid ülesandeid esineb. See näide puudutab niisuguseid aineülestest eesmärke, mis ühendavad endas mitme õppeaine pädevusi, ent ühist pedagoogilist pingutust nõuavad ka need aineülesed eesmärgid, mida võib tinglikult nimetada deklaratiivseks. Näiteks leiame kehtiva RÕKi üldosa § 4 kooli õppe- ja kasvatustöö eesmärkide seast *aususe ja vastutuse* mõisted. Sellelaadse aineülestest eesmärgi

¹⁰ Kuna aineülestest ja ainealastest eesmärkide üheks võimalikuks vaheastmeks on ainevaldkondlikud eesmärgid, võib sama joonist teisel üldistusastmel lugeda ka nii, et “ainekavad” asendada “ainevaldkonna kavadega” ning “aineülestest eesmärgid” asendada “aine-valdkonna-ülestest eesmärkidega”.

saavutamiseks on vajalik kõigi õpetajate sallimatus nt spikerdamise vastu ning kokkulepitud menetlusviis olukordadeks, kus õpilane leitakse ebaausalt käitumas.

Nii nagu aineülesete eesmärkide selge olemasolu ei võimalda igal ainekavatöörühmal riikliku õppekava töös ning aineõpetajal või ainesektsioonil oma töö kavandamisel koolis n-ö oma nurka tõmbuda, ei võimalda aineülesed eesmärgid koolikollektiivil ka vastavatest probleemidest mööda vaadata – just tänu aineülese tähtsusega eesmärkidele ei saa ei aineõpetaja eraldi ega ka kool tervikuna võtta näiteks seisukohta, et nt väärtuskasvatus või sotsiaalsete oskuste kujundamine ei ole kas koolis tervikuna või mõnes konkreetses õppeaines oluline.¹¹

1.5. Aineülese eesmärgistuse mudelid eri riikide kogemuses

Aineülesete eesmärkide ja laiemalt kogu õppekava sõnastus on konkreetses olukorras kujunev otsus või kokkulepe.

Lähtudes üldistusastmest, võib eri riikide aineülesed eesmärgid jagada üldjoontes kolmeks:

1. üldised, pigem deklaratiivsed aineülesed eesmärgid, nt harmoonilise isiksuse areng ja iga õpilase potentsiaali realiseerimine;
2. pädevuste tasandi aineülesed eesmärgid (*general, subject-independent or transversal competencies*; ka näiteks üldoskused¹² TÜ ÕAK 2005 mõttes ja läbivate teemade eesmärgid nii kehtiva riikliku õppekava kui ka 2006. aasta riikliku õppekava tööversiooni mõttes).
3. konkreetsed teadmised, oskused-vilumused; toimetulek teatud probleemide, teemadega (*cross-curricular skills, key skills* jms; *cross-curricular / intercurricular issues / themes* jms).

Iga õppekava eesmärgistuse mõistmiseks on oluline analüüsida seda õppekava tervikuna, sest eritasandilised, erinevate nimetustega ja erineva kehtivusulatusega eesmärgid on reeglina (või peaksid olema) tervikliku eesmärgistuse – süsteemi, mudeli – komponendid. Sama sõnaga tähistatava või samal moel tõlgitava ühiku roll ja tähendus oleneb tervikmudelist: sama nimetus võib eri riikides omada väga erinevat sisu ja vastupidi – sarnane sisu võib esineda väga erinevates vormides.¹³ Ühe või teise õppekavakomponendi roll võib õppekava koostajate poolt olla jäetud erineval määral implitsiitseks.¹⁴

¹¹ Sellest tulenevalt on hea, kui aineülesed eesmärgid on esitatud hierarhiliselt, mis soodustab ühelt poolt hõlpsamat operatsionaliseeritavust, teiselt poolt ülevaatlikkust ja meeldejälvust: kui konkreetsema täpsusastme aineülesed eesmärgid (nt taotletavate pädevuste komponentide kirjeldused, erinevatele õppeainetele ühised õpitulemused) on koondatud väiksema hulga meeldejälvavate nimetuste või märksõnade alla.

¹² Eesti keeles omab “oskus” reeglina üldisemat, “pädevusele” lähedasemat tähendust kui inglise *skill* (viimast võiks pigem kõrvutada Eestis kasutatud “vilumusega”).

¹³ Vrd nt Directorate General 2002.

¹⁴ Euroopa Liidu hariduse ja kultuuri peadirektoraadi uuring (Directorate General 2002) näitas, et tollaste Euroopa Liidu liikmesriikide õppekavades olid aineülesed eesmärgidena eri nimetuste all esindatud emakeeleoskused, kommunikatiivsed oskused, matemaatika-pädevused, sotsiaalse ja enesekohased oskused ja õpisuutlikus. Lisaks pidasid kõik haridussüsteemid oluliseks aktiivset ja loovat suhtumist õppimisse, kriitilist mõtlemist, tegevuslikku õppimist ning õpilaste ja õpetajate koostööd. Seevastu näiteks vastutust oma füüsilise heaolu eest käsitati võtmepädevusena (antud kontekstis loe: võtmetähtsusega aineülese eesmärgina) vaid Portugalis ja Belgias.

Eelneva ilmestamiseks kõrvutame riiklike õppekavade eesmärgistuse kandjate mudeleid Inglismaalt ja Šotimaalt. Tegemist on näidega, mille puhul ilmneb eriti hästi õppekava struktureerivate jaotiste ja nende tähenduste kokkuleppelisus ja kontekstispetsiilisus.

Inglismaa riiklik õppekava¹⁵ sisaldab hetkel kolme liiki elemente:

1. Õppeained *resp.* õpitavad valdkonnad (Inglismaa kool saab põhimõtteliselt ise valida, mis vormis millised õpitulemused saavutada, nt kas kodanikuõpetus eraldi aina või geograafia ja/või ajaloo ja/või loodusõpetuse jne raames):

- Kunst ja disain
- Karjääriharidus
- Kodanikuõpetus (*citizenship*)
- Disain ja tehnoloogia
- Inglise keel
- Geograafia
- Ajalugu
- IKT
- Matemaatika
- Võõrkeeled
- Muusika
- Inimese-, ühiskonna- ja terviseõpetus (*personal, social and health education, mittesätestav*)
- Kehaline kasvatus
- Religiooniõpetus
- Loodusteaduseõpetus (*science*)
- Seksuaalkasvatus
- Tööõpetus (*work-related learning*)

2. “Õppekava läbiv õppimine” (*learning across the curriculum*) ehk “aineülesed aspektid” (*cross curricular aspects*):

- Jätkusuutlikku arengut toetav haridus (*education for sustainable development*)
- Ettevõtlusoskused (*enterprise skills*)
- Eelarveoskused (*financial capability*)
- Võtmeoskused (*õpioskused, sh funktsionaalne kirjaoskus, koostöö- ja kavandamisoskused*)
- Spirituaalne, kõlbeline, sotsiaalne ja kultuuriline areng
- Mõtlemisoskused
- Tööõpetus (*work-related learning*)

3. Üldised (õppekava läbivad) nõuded õpetamisele (*general teaching requirements*)

- Kaasamine (*inclusion*)
- Keelekasutus (*use of language – õigekeelsus, eneseväljendamine*)
- IKT
- Tervis ja ohutus

Toodud jaotised on osaliselt kattuvad – aineülesete ühikute puhul ongi tegemist pigem kooli õppekava arendamist hõlbustavate jaotistega.

¹⁵ <http://www.nc.uk.net> (08.2007)

Sama võib täheldada Šotimaa riikliku õppekava uue versiooni “Curriculum for Excellence” puhul, mille rakendamist alustatakse 2008. a sügisel.¹⁶ Olulise taotlusena tuuakse välja just aineüleised – erinevaid valdkondi siduvad – tegevused (*an emphasis on cross-curricular activities*): “Uus õppekava hakkab sisaldama ruumi aineväliseks õppimiseks (*learning beyond subject boundaries*), et õppijad saaksid luua seoseid erinevate õppimise valdkondade vahel. Aineülestest tegevustest kaudu saavad noored inimesed arendada oma korraldamisoskusi (*organisational skills*), loovust, koostööoskusi ning suutlikkust kasutada õpitut uutes ja nõudlikes kontekstides.”¹⁷

Uus õppekava sisaldab järgmisi jaotisi:

1. Ained või ainevaldkonnad (*curriculum areas*):

- kunstid (*expressive arts*)
- tervis (*health and wellbeing*)
- keeled
- matemaatika
- usuline ja kõlbeline kasvatus (*religious and moral education*)
- loodusained (*sciences*)
- ühiskonna-ained (*social studies*)
- tehnoloogiad (*technologies*)

2. Õppekava üldisi eesmärke (*purposes*) on loetletud järgmiselt¹⁸:

Edukad õppijad, kellel on

- õppimistahe ja -motivatsioon
- sihikindlus püüelda kõrgeid saavutusstandardeid
- avatus uutele mõtlemisviisidele ja ideedele

ja kes suudavad

- kasutada kirja-, kommunikatsiooni- ja arvutusoskusi
- kasutada õpitehnoloogiaid
- mõtelda loovalt ja iseseisvalt
- õppida iseseisvalt ja rühmaliikmena
- langetada argumenteeritud hinnanguid
- seostada ja kasutada õpitut (*different kinds of learning*) uutes olukordades.

Tulemuslikud (*effective*) panustajad, kes on

- ettevõtlikud
- paindlikud
- iseendale lootvad

ja kes suudavad

- suhelda eri viisidel ja erinevates keskkondades
- töötada partnerina ja meeskonnas
- võtta initsiatiivi ja juhipostsiooni
- kasutada kriitilist mõtlemist uutes kontekstides
- luua ja arendada
- lahendada probleeme.

¹⁶ <http://www.ltscotland.org.uk/5to14/about5to14/curriculumforexcellence/introduction.asp> (08.2007)

¹⁷ <http://www.ltscotland.org.uk/5to14/about5to14/curriculumforexcellence/learning.asp> (08.2007)

¹⁸ <http://www.curriculumforexcellencescotland.gov.uk/about/essentialinformation/purposes.asp> (08.2007)

Vastutustundlikud kodanikud, kes

- austavad teisi
- on pühendunud vastutustundlikult osalema poliitilises, majanduslikus, sotsiaalses ja kultuurielus

ja kes suudavad

- arendada oma teadmisi ja arusaamist maailmast ja Šotimaa kohast selles
- mõistavad erinevaid veendumusi (*beliefs*) ja kultuure
- teevad informeeritud valikuid ja otsuseid
- analüüsivad keskkonna-alaseid, teaduslikke ja tehnoloogilisi küsimusi
- kujundavad informeeritud ja eetilisi seisukohti keerulistes küsimustes.

Endasse uskuvad (*confident*) inividid, kellel on

- eneseaustus
- füüsilise, vaimse ja emotsionaalse heaolu taju
- kindlad väärtused ja veendumused
- saavutusvajadus (*ambition*)

ja kes suudavad

- suhestuda teistega ja juhtida ennast
- püüda elada tervislikult ja aktiivselt
- olla eneseteadvad
- kujundada ja väljendada oma veendumusi ja maailmavaadet
- elada võimalikult iseseisvalt
- hinnata riske ja langetada informeeritud otsuseid
- saavutada edu erinevates tegevusvaldkondades.

Praegu on Šotimaa õppekava koduleheküljel¹⁹ “läbivate teemade” all järgmised jaotised:

Sektantlusevastane haridus (*anti-sectarian education*)

Formatiivne hindamine (*assessment for learning*)

Kodanikuõpetus (*citizenship*)

Ettevõtlus (*enterprise in education*)

Rahandus (*finacial education*)

Tervist edendavad koolid

IKT

Kaasav haridus

Infokirjaoskus

Maailmaharidus

Kirjaoskus

Matemaatilised oskused (*numeracy*)

Lapsevanemad kui partnerid

Individuaalne toetamine koolis

Religioosne tähelepanelikkus (*religious observance*)

Õppimisoskused

Jätkusuutlik areng

Õuesõpe

¹⁹ <http://www.ltscotland.org.uk/crosscurricular/> (08.2007)

Väärrib tähelepanu, et viimase loendi elemendid on toodud “läbivate teemade” ühisnimetaja alla hoolimata sisulistest ja vormilistest erinevustest ning nende erinevast asendist õppekavas.

1.6. Euroopa Liidu kaheksa võtmepädevust kui üks viis kirjeldada kooliõpetuse aineülest eesmärgistust

Üldhariduses taotletavate aineülest eesmärkide alane töö ja analüüs on toimunud paralleelselt OECD²⁰, Euroopa Nõukogu²¹ ja Euroopa Liidu institutsioonides.

2006. aasta detsembris avaldasid Euroopa Parlament ja Euroopa Liidu Nõukogu ametlikult suunised “Võtmepädevuste kohta elukestvas õppes”²², milles soovivad liikmesriikidel lähtuda dokumendi lisas²³ kirjeldatud pädevuste loendist kui ühisest lähte- ja võrdlusmaterjalist. Liikmesriikidel soovitatakse muuhulgas “kaasata võtmepädevuste kõigile tagamine elukestva õppe strateegiatesse ... ning toetuda lisas toodud dokumendile..., et ... alusharidus ja -õpe [sic] pakuks kõigile noortele võimalusi võtmepädevuste omandamiseks tasemel, mis valmistab neid ette täiskasvanuikka jõudmiseks ning oleks aluseks õpingute jätkamisele ja tööelule”.²⁴ Dokumendi ülesanne on muuhulgas olla “Euroopa lähtemeede poliitikute, haridusspetsialistide, tööandjate ja õppijate endi tarbeks, mis lihtsustaks riigisest ja ELi tasandi tööd ühiste eesmärkide saavutamise nimel.”

See dokument toetub Euroopa Ülemkogu 2000. aasta Lissaboni nõupidamise otsusele, et selleks, et tugevdada Euroopa konkurentsivõimet, tuleb saavutada liikmesriikides põhioskuste arengu toetamine elukestva õppe kaudu, “mis oleks üheks Euroopa peamiseks vastuseks globaliseerumisele ning üleminekule teadmispõhisele majandusele”.²⁵ Lissaboni nõupidamisel kasutatud terminit “põhioskused” pidas ellu kutsunud töörühm liialt kitsendavaks ning otsustas eelistada “pädevuse” kui “asjakohase (*appropriate to the context*) teadmiste, oskuste ja suhtumiste kogumi” kontseptsiooni.

Dokumendis kirjeldatud kaheksa võtmepädevust “on pädevused, mida vajavad kõik inimesed, et tagada eneseteostus ja areng, kodanikuaktiivsus, sotsiaalne kaasatus ning tööhõive”. Eesti keelde on nende nimetused tõlgitud järgmiselt²⁶: 1. *Emakeeleoskus*; 2. *Võõrkeeleoskus*; 3. *Matemaatika-pädevus ja teadmised teaduse ja tehnoloogia alustest*; 4. *Infotehnoloogiline pädevus*; 5. *Õppimisoskus*; 6. *Sotsiaalne ja kodanikupädevus*; 7. *Algatusvõime ja ettevõtlikkus*; 8. *Kultuuriteadlikkus ja -pädevus*. (Lähemaid kirjeldusi vt käesoleva teksti lisas 3.)

Lugedes vastavaid kirjeldusi, ilmneb, et ka need pädevused, millele tundub vastavat mõni konkreetne õppeaine, näiteks “emakeeleoskus”, ei ole saavutatavad ainult ühe õppeaine

²⁰ Vt DeSeCo 2005 ja sealseid viiteid.

²¹ Vt Euroopa keeleõppe raamdokument 2007.

²² Euroopa Parlamendi ja nõukogu soovitus, 18. detsember 2006, võtmepädevuste kohta elukestvas õppes. – ELT L 394, 30.12.2006, lk 10–18. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:32006H0962:ET:NOT>

²³ “LISA: VÕTMEPÄDEVUSED ELUESTVAS ÕPPES – EUROOPA LÄHTERAAMISTIK”.

²⁴ Dokumendis osutatakse Euroopa Komisjoni kavatsusele toetada liikmesriikide tööd haridus- ja koolitussüsteemide arendamisel ning käesoleva soovitusel rakendamisel ... juhinduda ühenduse haridus- ja koolitusprogramme rakendades lähteraamistikust ning tagada, et sellised programmid edendaksid võtmepädevuste omandamist jne.

²⁵ Samas; <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/basicframe.pdf>

²⁶ <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P6-TA-2006-0365+0+DOC+XML+V0//ET#BKMD-11>

raamides.²⁷ Seega, kui see lähtekontseptsioon mingis haridussüsteemis aluseks võtta, tuleb ka selle kontseptsiooni konkretiseerimisel (riiklikest ainekavadest õpetaja töökavani) läbida samad konkretiseerimise sammud, mida igasuguse muu aineülese eesmärgistuse puhul (vt lähemalt ptk 3).

²⁷ Vrd samas: Nimetatud pädevused on paljuski kattuvad ja omavahel tihedalt seotud: ühe valdkonna jaoks kesksed oskused toetavad ka teiste valdkondade pädevusi. ... Paljusid märksõnu kasutatakse neis suunistes läbivalt: kriitiline mõtlemine, loomingulisus, algatusvõime, probleemide lahendamine, riskihindamine, otsustusvõime ja emotsioonide konstruktiivne kontrollimine on olulised kõigi kaheksa pädevuse omandamisel. Näiteks "emakeeleoskuse" määratlus on lühendatult ja valikuliselt järgmine: *Emakeeleoskus on suutlikkus väljendada ja tõlgendada kontseptsioone, mõtteid, tundeid, fakte ja arvamusi nii suuliselt kui kirjalikult (kuulamis-, rääkimis-, lugemis- ja kirjutamisoskus) ning suhelda keeleliselt kohasel viisil ja loovalt erinevates ühiskondlikes ning kultuurilistes situatsioonides nii koolis, tööl, kodus kui vabal ajal[0]. ... kätkeb ka verbaalse suhtluse põhiliikide, mitmesuguste ilukirjanduslike ja tarbetekstide ning eri stiilide ja registrite põhiomaduste tundmist ja mõistmist, et keelekasutus ja suhtlusviis varieerub sõltuvalt olukorrast... eeldab ... suulise ja kirjaliku suhtlemise oskust mitmesugustes suhtlussituatsioonides ja oskust oma suhtlusviisi jälgida ning kohandada seda vastavalt olukorra nõuetele ... suutlikkust eristada ja kasutada eri liiki tekste, otsida, koguda ja töödelda teavet ... kätkeb soovi arendada kriitilist ja konstruktiivset dialoogi, esteetilisest väärtustest lugupidamist ning soovi nende poole püüelda ja huvi teistega suhtlemise vastu. See eeldab, et ollakse teadlikud keele mõjust teistele ja vajadusest mõista ja kasutada keelt positiivselt ja sotsiaalselt vastutustundlikul viisil.*

2. Aineülesed eesmärgid 2002. a riiklikus õppekavas ja 2006. a riikliku õppekava tööversioonis

Aineülesed eesmärgid nimetamine ja üksteisest eristamine ning rühmitamine pädevusteks, läbivateks teemadeks vms on põhimõtteliselt ja olemuslikult kokkuleppeline. Liigitus on seotud õppekava teiste komponentide (ained, üldoskused, võtmepädevused jne) valiku ja sõnastusega ning muutub koos sellega, kuidas muutub ja areneb kogu õppekava. Käesolevas peatükis analüüsime selle tõdemuse valguses Eesti kehtivat põhikooli ja gümnaasiumi riiklikku õppekava (Riigi Teataja 2002) ja 2006. aasta avaldatud põhikooli ja gümnaasiumi riikliku õppekava tööversiooni (REKK 2006) ning neis esitatud aineülesed eesmärgistuse aluseks olevaid kontseptsioone (Ruus, Veimer 2000; TÜ ÖAK 2006), mis kohati selgitavad kumbagi õppekavaversiooni, kohati aga ka lahknevad (kumbki vastavast) valmisversioonist. Peatüki eesmärk on tuua välja toetuspunkte edasiminekuks ning teadvustada senistes õppekavaversioonides lahendamata probleeme, mida me aineülesed eesmärgistuse kirjeldamisega seoses näeme.

2.1. Üld- ja valdkonnapädevused ning läbivad teemad 2002. aasta riiklikus õppekavas

2002. aasta riikliku õppekava *projektis*²⁸ (osalt detailsem kui 2002. a tegelikult kehtestatud määrus ning seega analüüsi jaoks informatiivsem) on aineülesed eesmärgistuse olulisimateks kandjateks üld- ja valdkonnapädevused. Üldpädevused on kavandatud hõlmama “kõige üldisemaid valmisolekuid, mis peaksid kujunema üldharidusliku õppe tulemusel kõigi sisuühikute, õppeprotsessi ja hindamise koostoimel”. Üldpädevused ühelt poolt *kujunevad* konkreetsete õppevaldkondade (9) tundmaõppimise protsessis, st õppevaldkondade tundmaõppimise käigus kujunevate valdkonnapädevuste kujunemise kaudu, teiselt poolt *sisalduvad ja avalduvad* valdkonnapädevustes ning on nende *eelduseks*. Üld- ja valdkonnapädevused on õppekavas ühtlasi ka õpilase “arengunäitajad”. Läbivaid teemasid nimetatakse õppekava projektis üksnes kui üht (ehkki esimest) mitmest õpetuse integratsiooni ja süstematiseerimist soodustavast vahendist “lisaks aineõpetuse integreerimisele õppevaldkonniti”, kuid nende konkretiseerimine piirdub loetelu esitamisega.²⁹

Kehtivas riiklikus õppekavas on üld- ja valdkonnapädevuste ning läbivate teemade kui aineülesed eesmärgistuse kandjate vahekord projektiga võrreldes muutunud. Ühelt poolt, kui projektis on üld- ja valdkonnapädevuste struktuur ja omavahelised seoseid avatud

²⁸ Ruus, Veimer 2000.

²⁹ “Lisaks aineõpetuse integreerimisele õppevaldkonniti luuakse tingimused õppija teadmiste korrastumiseks ja tema teadmistesüsteemi kujunemiseks, s.o sisemiseks integratsiooniks veel mitmete vahenditega. 1) Integratsioon *mitmeid aineid või kogu õppekava läbivate teemade* kaudu. *Õppekava läbivad teemad on järgmised: keskkond ja säästev areng*, mille eesmärgiks on keskkonnateadvuse kujundamine; *tööalane karjäär ja selle kujundamine*, mille eesmärgiks on tööga seonduva enesemääratluse kujundamine; *info- ja kommunikatsioonitehnoloogia*, sh massikommunikatsiooniõpetus, mille eesmärgiks on info- ja kommunikatsioonitehnoloogia –alaste pädevuste kujundamine; *kõlbelised väärtused*, mille eesmärgiks on väärtuspädevuse kui üldpädevuste olulise liigi kujundamine; *turvalisus*, sh ohutu liiklemise reeglid, tuleohutus, esmaabi jt, mille eesmärgiks on õppija teadlikkuse kujundamine tema elu ähvardavatest ohuteguritest ja võimalustest ohtusid vältida, ennetada ja end hädaolukorras kaitsta; *õpi-ja tunnetusstrateegiad*.” [Kaldkiri käesoleva materjali autoritelt, rasvane kiri originaali autoritelt.]

võrdlemisi põhjalikult, siis kehtiva RÕKi üldosas on piiratud lühikese sedastusega, et ulatuslikumad valdkonnapädevused kujunevad “üldpädevuste ja õppeainepädevuste ning õpetuse integratsiooni tulemusena” (ptk 2 § 9).³⁰ Erinevalt 2000. aasta RÕKi projektist, milles valdkonnapädevustele vastavaid õppevaldkondi nähakse integratsiooni vahendina, kehtiva RÕKi üldosas osundus õppevaldkondadele kui ainetevaheliste seoste loomise vahenditele puudub. Kuigi ainekavade tegelik tööprotsess seda ei taganud, eeldati ilmselt üld- ja valdkonnapädevuste kujunemist muu õpetuse kaudu: “Õpetuse integratsioon toetab õpilase üld- ja valdkonnapädevuste kujunemist. Õpetuse integratsioon saavutatakse läbivate teemade, temaatiliste rõhuasetuste, õppeülesannete ja -viiside abil.” (ptk 2 § 10). St üld- ja valdkonnapädevusi ning õppevaldkondi, mis olid kavandatud kesksed integratsioonivahenditeks, enam ei mainita. Korraks mainitakse küll õpetajate koostööd “pädevuste konkretiseerimisel”: “Õpetuse integratsioon eeldab kokkulepitud õppekorralduse ja hindamis põhimõtete järgimist, õpetajatevahelist koostööd pädevuste konkretiseerimisel, õpetuse eesmärkide püstitamisel, õppesituatsioonide loomisel ja eri ainetele ühiste probleemide ja mõistestiku määratlemisel.” (ptk 2 § 10). Kuid arvestades soovitusi kooli õppekava sisule (vt tabel 1) jääb viimane kehtiva õppekava sedastus pigem deklaratiivseks.³¹

Teiselt poolt on läbivate teemade roll kehtivas RÕKis võrreldes projektiga suurem tänu sellele, et neile on pühendatud omaette lisa, st nad on seatud ainekavadega võrreldavas staatusesse ja nende eesmärgistus on kooliastmeti selgemalt esile toodud. Kehtivas RÕKis ei määratleta läbivaid teemasid pelgalt kui üht mitmest õpetuse integratsiooni ja süstematiseerimist soodustavast vahendist (nagu projektis), vaid neid määratletakse kui eluvaldkondi, mis puudutavad õpilase isiksust ja sotsiaalset arengut, mida ükski õppeaine eraldi ei käsitle (ptk 2 § 10), ning mis realiseeruvad kogu kooli tegevuse kaudu: ainekavade, kooli mikrokliima, juhtimise ja majandamise kaudu (lisa 22).

Teisisõnu – läbivate teemade osakaal ja tähtsus näib olevat kehtivas õppekavas võrreldes tema projektiga täpsustunud, samas kui nende seoseid üld- ja valdkonnapädevustega ja õppeainetega ei ole selgelt avatud kummaski.

Lisaks, kui 2000. a projektis ei nõuta ei pädevuste ega läbivate teemade eraldi käsitlemist kooli õppekavas, siis kehtiva RÕKi üldosa esitab selle nõude just läbivate teemade kohta, tõstes ka sellega esile nende rolli võrreldes muude aineülese eesmärgistuse kandjatega (vt tabel 1).

Kuna ka üldise tendentsina on läbivate teemade roll riikliku õppekava arendustegevuse käigus alates 1990. aastast pidevalt täpsustunud³², võib kas või puht pragmaatilistel põhjustel pidada otstarbekaks selle suuna jätkamist.

³⁰ Vrd Ruus, Veimer 2000: “Üldpädevused kujunevad konkreetsete õppevaldkondade tundmaõppimise protsessis. Üldharidust omandades õpitakse üldjoontes tundma kõiki õppevaldkondi. Selle tulemusena kujunevad õppija valdkonnapädevused. Valdkonnapädevustes sisalduvad ja avalduvad üldpädevused. Samas arenevad üldpädevused edasi õppetöös kujunenud valdkonnapädevuste läbi.”

³¹ Kehtiva RÕKi eelnõu pädevustesüsteemi analüüsi ja kriitikat vt ka Sarv 2002: 8–16.

³² Eesti Vabariigi Põhikooli ja Gümnaasiumi Riikliku Õppekava Üldalused projektis (1994) nimetatakse järgmisi õppeaineid või kursusi siduvaid läbivaid teemasid: töö ja elukutsed, õppimine, kõlblus, tehnoloogia, arvuti võimalused, kvalitatiivsed ja kvantitatiivsed suhted, loodushoid, tervis, suhtlus. Samas lisatakse, et aine- ja kursustekavade koostamisel selguvad oluliseks peetavad läbivad õppeteemad ning inimtunnetuse ja -tegevuse arenedes kerkib suure tõenäosusega esile järjest uusi kogu õpetust integreerivaid suuremahulisi õppeteemasid. Eesti põhi- ja keskkooli riiklikus õppekavas (1996) märgitakse, et läbivate teemade täpsem eesmärgistus, õppesisu ja õpitulemused klassiti ja õppeaineti määratletakse kooli õppekavas. Kohustuslikud läbivad teemad on keskkond, liiklus, elukutse valik, informaatika ja infotehnoloogia.

Tabel 1: Kooli õppekava üldosa ja ainekavade sisu võrdlus kehtiva riikliku õppekava üldosa projektis (2000) ja sätestatud üldosas (2002)

2000. aasta projekt	2002. aastal tegelikult kehtestatud RÕK
11. Kooli õppekava üldosas esitatakse:	(2) Kooli õppekava üldosa aluseks on järgmised kokkulepped:
kooli õppe- ja kasvatustöö üldeesmärgid;	1) kooli õppe- ja kasvatustegevuse eesmärgid ja põhimõtted;
	2) õppesuun(a)d;
	3) läbivad teemad, nende käsitlemise põhimõtted;
	4) traditsioonilise aineõppe, perioodõppe või klassideta kursusõppe rakendamine;
kooli tunnijaotusplaan;	5) kooli tunnijaotusplaan klassiti;
kooli õppekorraldus, sh see, milliseid valikaineid ja -kursusi õpetatakse;	6) valikainete (valikkursuste) loendid ja valimise põhimõtted;
kas kool annab ka kutse-eelset ettevalmistust;	
kooli otsused A- ja B-võõrkeelte õpetamise kohta;	
	7) vene või muu õppekeele koolis/klassis eesti keeles õpetatavad ained;
	8) ülekooliliste, koolidevaheliste projektide kavandamise põhimõtted;
	9) hindamise korraldus;
	10) nõuded õpetaja töökavale;
	11) õpilaste nõustamine, õpiabi osutamine;
	12) kooliõppekava uuendamise ja täiendamise kord.
	(3) Igal õppesuunal on oma ainekavad, välja arvatud sama sisu ja mahuga õppeainete kavad, mis on ühised.
kasutatav õppekirjandus ja õppevahendid.	
13. Soovitav on lisada kooliõppekavale ka informatsioon kooli- ja klassivälise töö kohta. Viimane võib sisalduda ka kooli arengukavas.	
12. Kooli ainekavades esitatakse nii kohustuslike kui valikainete kohta:	(4) Ainekavades esitatakse klassiti:
aineõppe eesmärgid klassiti, arvestades antud klassi õpilaste eelteadmisi jm;	1) aine õppe-eesmärgid;
õppesisu klassiti, sh	2) õppesisu, sh
	õppekava läbivate teemade käsitlemine,
kesksed probleemid ja integratsioonivõimalused,	integratsioonivõimalused teiste õppeainetega,
pikemaajalised koolidevahelised, ülekoolilised, klassidevahelised ainealased ja ainetevahelised õppeülesanded (projektid) ja nende toimumise aeg;	ainealased, ainetevahelised, klassidevahelised, ülekoolilised projektid ning pikemaajalised koolidevahelised projektid;
põhiseiskohad õpikäsituse kohta, õppeprotsessi ja -korralduse põhimõttelised lahendused;	
hindamise kohta käivad põhimõttelised seisukohad ja korraldus.	
	3) õpitulemused;
	4) kasutatav õppekirjandus ja õppevahendid.

2.2. Üldoskused ja läbivad teemad 2006. a riikliku õppekava tööversioonis

Ka TÜ õppekava arenduskeskuses 2006. a alguseks väljatöötatud aineülest eesmärkide liigitus erineb n-ö ametlikust versioonist – uue riikliku õppekava üldosa projektist, mis sisaldub kogumikus “Riiklike õppekavade materjale” (REKK 2006). Kui uue riikliku õppekava projekti 2006 projekti üldistes kommentaarides mainitakse nii läbivaid teemasid kui üldoskusi (lk 22), siis üldosa projektis endas üldoskustele ei viidata.³³ Kuna käesoleva teksti autoritel selle seiga põhjendus puudub ning samuti ei pea me ennast pädevaks põhjendama RÕK üldosa projektis loetletud kompetentsuste valiku aluseid, kõneleme käesolevas eeskätt TÜ õppekava arenduskeskuse aineülest eesmärkide süsteemist.

2.2.1. 2006. a riikliku õppekava tööversiooni aineülest eesmärkide kandjad TÜ ÕAK visioonis

TÜ ÕAK RÕK 2006 projektis on esitatud kolm aineülest õppe- ja kasvatustöö kavandamise vahendit: läbivad teemad, üldoskused ja ainevaldkonnad. Need väljendavad õppe- ja kasvatusesemärke, mis läbivad või ületavad traditsioonilisi õppeaineid. Õppeainete õpitulemused sõnastatakse (a) üldoskuste arengu kirjelduste, (b) läbivate teemade eesmärkide, (c) ainevaldkonna eesmärkide põhjal, arvestades õppeaine spetsiifikat.

Ainevaldkonna eesmärgid väljendavad lähedaste õppeainete ühiseid taotlusi ja sünergiakohti. Nende sõnastamise kaudu said ainete töörühmad võimaluse mõelda läbi nii oma õppeaine seoseid teiste õppeainetega kui ka suhestumist üldisemate (mitte ainult ainevaldkondlike) aineülest eesmärkidega.

Üldoskusi on käsitletud kui õpilase arenedes muutuvaid oskusi, mille kujunemist soodustatakse kõikides õppeainetes ja kursustel õpikeskkonna, sihipärase juhendamise, kohaste tööviiside ja ülesannete ning õpilasele antava tagasiside abil.³⁴ Üldoskused kirjeldavad õpilase arengut ja selle toetamise vajadusi n-ö kontekstiväliselt; need on potentsiaalsed suutlikkused, mida teatud eelduste korral (sh kohane õpetus) saab erinevates eluvaldkondades kasutada (n-ö “psüühilised vahendid”, kuidas läbiva teema või õppeaine elementidega “ümber käia”). Üldoskusi ei saa omada oskan/ei-oska viisil, nad ei ole “alati ja kõikjal rakendamiseks valmis”, sest kui tahes üldiselt määratletud oskuse (nt probleemilahendamine, funktsionaalne kirjaoskus) rakendamise suutlikkus oleneb rakendamise kontekstist, sh sellest, milliseid valdkonnaspetsiifilisi teadmisi tuleb rakendades arvesse võtta. Üldoskused on pigem potentsiaalsed individuaalsed võimekused, mille kasutamise suutlikkus ja ulatus sõltub situatsioonist ning õpilase kogemustest.³⁵

Läbivad teemad lähtuvad keskkonnas toimimiseks ja ühiskonna soovitud arenguks olulistest teadmistest ja suutlikkustest, mida õpilane kujundab kõikide ainevaldkondade õppe koostööl. Läbivate teemade pädevused on seotud kindla kontekstiga olevikus või tulevikus. Seega osutavad läbivate teemade pädevused neile üldoskuste kasutamise viisidele, mida õpilased võivad tulevikus vajada; läbivate teemade kaudu tutvustatakse aga

³³ Nende kirjeldust sisaldab kogumiku lisa 23, REKK 2006 lk 374–380.

³⁴ REKK 2006: 22, 374. Vrd täpsemalt Ots 2005: 7–11.

³⁵ TÜ projektis olevad üldoskused olid mõeldud arvestamiseks – valdkonniti ja rakendamissituatsiooniti konkretiseerimiseks – (a) õppeainete ainekavades ja läbivate teemade kirjeldustes, (b) tegeliku õppe- ja kasvatustöö käigus.

õpilastele teadmisi potentsiaalsetest situatsioonidest ning luuakse võimalused teatavate käitumismudelite läbimõtlemiseks ja/või harjutamiseks.³⁶ Nagu ka 2002. aasta riiklikus õppekavas, kus rõhutatakse läbivate teemade õpetuse realiseerumist kogu kooli tegevuse kaudu (ainekavade, kooli mikrokliima, juhtimise ja majandamise kaudu), rõhutatakse 2006. aasta riikliku õppekava tööversioonis kooli kui terviku rolli läbivate teemadega seotud taotluste saavutamisel. Lisaks õpetaja eeskujule tuuakse aga senisest selgemalt välja kaasõpilaste ja kogu kooli personali roll läbivate teemade käsitlemisel. Lisaks on 2006. aasta õppekava tööversioon tunduvalt laiendanud läbivate teemade sisu. Läbivate teemade kaudu püütakse nüüd hõlmavamalt osutada tänase ja homse ühiskonna seisukohalt olulistele valdkondadele, millele tuleb õppetöös tähelepanu pöörata – läbivate teemade kaudu esitatakse kõige olulisemad ühised seisukohad meie elukeskkonna jätkusuutlikkuse tagamiseks (“Läbivad teemad väljendavad arusaamu, mis toetavad stabiilset ja jätkusuutlikku loodus-, kultuuri- ja sotsiaalset keskkonda.”)

TÜ ÕAK RÕK 2006 projekti üldoskuste ja läbivate teemade nimekiri moodustus Eesti ja teiste riikide õppekavades toodud aineülesete elementide võrdluste ja õpetajate hulgas läbiviidud uuringu (Jüriimäe 2002) põhjal ning üldoskuste ja läbivate teemade tööruupide omavahelise koostöö tulemusel. Tuleb veelkord rõhutada, et kui õppekava on kokkulepe, mis peab arvestama ühiskonna vajadusi ja võimalusi, siis on suuremal või vähemal määral kokkuleppena kujunenud ka üldoskuste ja läbivate teemade valik, olles õppekava edasise arendustöö käigus avatud täiendustele ja muutustele.

Ei eesmärkide (või nende kandjate) arv loendis ega eraldiseisvad selgitused ei anna adekvaatset pilti sellest, miks näiteks konkreetne läbiv teema loendisse on võetud. Alles siis, kui vaatleme konkreetset eesmärkide kandjat kogu õppe- ja kasvatustöö kontekstis, arvestades nii teisi aineüleseteid kui ainealaseid eesmärke, võime vastata küsimusele, kas näiteks konkreetne läbiv teema on antud kontekstis põhjendatud või piisav. On ilmne, et muutused õppekava ühes osas toovad kaasa muutusi teistes osades, sh ka läbivate teemade loendis, sisus ja mahus. 2006. a riikliku õppekava tööversioonis on läbivate teemade nimekiri varasemast pikem põhjusel, et neile on nüüd selgelt antud ka varem (vähemalt 2002. a RÕKi projektis) üld- ja osalt ka valdkonnapädevuste kanda olnud funktsioone (vt tabel 2). Seega, kui võrrelda TÜ ÕAK visiooni kehtiva RÕKi üld- ja valdkonna- ja õppeainepädevuste süsteemiga (vt tabel 2), ei saa väita, et 2006. aasta RÕKi tööversioonis on rohkem aineüleseteid eesmärke (või nende kandjaid) kui kehtivas riiklikus õppekavas.

Lisas 2 on toodud RÕKi 2006. a tööversiooni läbivate teemade loendi võrdlused riiklikus strateegias “Säästev Eesti 21” (2005) esile tõstetud oluliste õppekavaeesmärkide ning Euroopa Liidu võtmepädevuste (2006) sisuga; samuti loetelu olulisematest strateegiadokumentidest, millele läbivate teemade valik toetub. Lisatud on näiteid riiklikest programmidest, mis RÕKi tööversioonis kavandatud läbivate teemade rakendumist juba praegu toetavad.

³⁶ Üldoskuste ja läbivate teemade kaudu kirjeldatavate suutlikkuste erinevuse kohta vrd ka nt Rey 2002: 60—61.

Tabel 2: aineülesete eesmärkide kandjad jm lõiminguvahendid õppekavas

RÕK projekt 2000 (Ruus, Veimer 2000)	RÕK 2002	TÜ ÕAK versioon 2005 (TÜ ÕAK 2006)	RÕK projekt 2006 (REKK 2006)
Üldpädevused		Üldoskused	Kompetentsused
semiootiline pädevus ehk kõneluspädevus õpipädevus orienteerumispädevus väärtuspädevus tegutsemispädevus enesemääratluspädevus	õpipädevus väärtuspädevus tegevuspädevus enesemääratluspädevus	mõtlemisoskus õpioskused funktsionaalne kirjaoskus enesekohased oskused sotsiaalsed oskused	enesekohane kompetentsus sotsiaal-kultuuriline kompetentsus kommunikatiivne kompetentsus loogilis-matemaatiline kompetentsus kriitilise ja loovmõtlemise kompetentsus tehnilis- loodusteaduslik kompetentsus
Valdkonnapädevused			
sotsiaalne pädevus refleksiooni- ja interaktsioonipädevus tehnoloogilis-tehniline pädevus kommunikatiivne pädevus matemaatiline pädevus looduslane pädevus kunstiline pädevus filosoofilise pädevuse algsed	sotsiaalne pädevus refleksiooni- ja interaktsioonipädevus tehnoloogiapädevus kommunikatiivne pädevus matemaatikapädevus looduspädevus kultuuripädevus		
Õppevaldkonnad³⁷		Ainevaldkonnad³⁸	
teadmus loodusest teadmus ühiskonnast teadmus vahetutest inimestevahelistest suhetest teadmus inimesest endast, inimeste enesejuhtimisest ja -hoolest filosoofiline teadmus kunstiteadmus matemaatiline teadmus tehnoloogiline teadmus teadmus loomulikest keeltest		Inimene ja ühiskond Keeled ja kirjandus Kehakultuur Kunstid Loodus Matemaatika Tehnoloogia	Keeleained Matemaatika Loodusained Sotsiaalsed Kunstiained Tehnoloogia Kehaline kasvatus
Läbivad teemad			
keskkond ja säästev areng töölane karjäär ja selle kujundamine info- ja kommunikatsioonitehnoloogia turvalisus õpi- ja tunnetusstrateegiad kõlbelised väärtused	keskkond ja säästev areng töölane karjäär ja selle kujundamine infotehnoloogia meedia turvalisus	keskkond ja jätkusuutlik eluviis elukestev õpe ja karjääriplaneerimine tehnoloogia toimimine teabekeskonnas turvalisus ja tervislik eluviis väärtused ja eetilisus kultuuriline pädevus	keskkond ja jätkusuutlikkus elukestev õpe ja karjääriplaneerimine tehnoloogia ja innovatsioon teabekeskond tervis ja ohutus väärtused ja kõlblus omakultuur ja kultuuriline mitmekesisus kodanikuühiskond ja ettevõtlikkus

³⁷ Kätkevad endas teadmisi tõsiasjadest, reeglitest ja seaduspärasustest, põhjustest ja tagajärgedest, mudeleid jne, kuid ka ettekirjutusi, kuidas toimida, milliseid vahendeid, sh tunnetusmeetodeid kasutada, kuidas käituda ning väärtushinnanguid. Nende tundmaõppimise protsessis kujunevad üldpädevused.

³⁸ Väljendavad valdkonna õppeainete ühiseid eesmärke.

3. Aineülesete eesmärkidele vastava õppe- ja kasvatus-töö kavandamine ning läbiviimine

Aineülesed eesmärgid toetavad nii õppeainete omavaheliste kui ka aineõpetuse ja klassivälise töö seoste ja sünergiavõimaluste sihipärast läbimõtlemit. Uue õppekava ettevalmistamise protsessis tuleks pühendada aega sellele, et töötada täpsemalt läbi aineülesete eesmärkide ja lõimingu realiseerimise viisid.

Aineülesed eesmärgid realiseeruvad kogu kooli tegevuse kaudu.³⁹ See tähendab, et aineülesete eesmäärke peetakse silmas

(a) kõigis õpikeskkondades, mida kooli tegevus puudutab:

- õpperuumid,
- muud kooliruumid,
- lähim sotsiaalne ümbrus,
- looduskeskkond,
- virtuaalsed keskkonnad.

(b) kõigi kooli tegevusi kujundavate subjektide sihipärasel koostöös:

- õpilased,
- õpetajad jt koolitöötajad,
- kooli juhtkond ja
- lapsevanemad ja hoolekogu,
- kooli partnerid, KOV asutused ja kolmanda sektori esindajad.

Õpikeskkonnad on suunatavad põhiliselt kahel moel:

(a) kavandatud õppe- ja kasvatusetegevused, näiteks

- aineõpetus,
- ainetevahelised projektid,
- kooli üritused jm klassivälise töö.

(b) kooli valmisolek reageerida sihipärasel, aineülesete eesmäärke toetaval viisil autentsetes olukordades nii õppetöö ajal kui klassiväliselt, näiteks

- õpilase(t)e ainealaselt või aineväliselt tõstatatud, intrigeerivad, provotseerivad või muidu kasvatuslikku huvi pakkuvad küsimused;
- õpilase(t)e positiivselt või negatiivselt silmatorkav tegevus;
- päevakajalised sündmused koolis või väljaspool seda.

Lisaks tuleb arvestada ja ära kasutada õpilase aineülesete pädevuste kujunemist ka nendes virtuaalsetes või reaalsetes keskkondades, mida kool suunata või kujundada ei saa (näiteks õpilase vaba-aja Interneti-tegevused, perekondlik sündmus, erinevad kultuuritraditsioonid või väärtushinnangud koolikaaslaste hulgas, ootamatud sündmused koolis, kodukohas või riigis jpm). Nendes keskkondades saadud kogemuste analüüsimiseks tuleb arvestada aega aineõpetuse raames – aineülese eesmärgistuse silmaspidamine aitab siinjuures vastavaid keskkondi ja kogemusi n-ö ära tunda ning leida nende refleksiooniks sobivaid ainealaseid kontekste ja ajahetki. Kõnealustes “refleksioonimomentides” tuleks näha midagi enam

³⁹ Vrd REKK 2006, lk 381 (lisa 24 p 1.3).

kui õpilase isiklike kogemuste ja eelnevate arusaamade arvestamine – tegemist on kooliväliste kogemuste (kui õpilase pädevuste kujunemise oluliste keskkondade) teadvustamise ja väärtustamisega kõigi arutelus osalevate õpilase jaoks.

Õppeainete jm õpikeskkondade sihipärase seostamise olulisus ei tulene ainult vajadusest vähendada õpilase koormust, vältides varjatud, tarbetuid või juhuslikke kordusi. Et inimene suudaks õpitut eluliste, uudsete probleemide mõistmiseks-lahendamiseks paindlikult rakendada (sh teiste teadmiste ja oskustega seostada, modifitseerida jms), on enamasti tarvis nii vastavat vaimset valmisolekut (*ma tahan ja julgen praegu valikuid teha*), oma suutlikkuste teadvustamist kui ka vajalike komponentteadmiste ja -oskuste varasema, mitmesugustes seostes rakendamise ja muude võimalike seoste ja rakendamisvõimaluste teadvustamise kogemusi⁴⁰ – kasutamist ja teadvustamist erinevates õppeainetes ja ka klassiväliste tegevuste raames.

Aineülestest eesmärkidest lähtuvalt tuleb seega jagada vastutusalasid olemasolevate õppeainete vahel:

- (i) kus ja kuidas pannakse ühe või teise alaeesmärgi õppimisele alus,
- (ii) kus ja kuidas saavad õpilased omandatud oskusi ja teadmisi harjutada ja edasi arendada.

Peame järelutama, et praegu koolitöös eeldatavast tavast, kus aineõpetaja mõtleb oma töökava koostades läbi viisid ja võimalused, kuidas õppeaine ainekava põhjal (juba varem) paika pandud õppeteemade raames pöörata tähelepanu ka läbivatele teemadele, ei piisa, sest ainekava *resp.* aineõpetuse hetkeseisust lähtumise korral võivad mitmed olulised komponendid käsitlemata jääda.

3.1. Aineülestest eesmärkidest lähtuv ainekavatöö

Igasugune aineülestest eesmärkidest lähtuv ainekavatöö peaks toimuma *paralleelselt* ühelt poolt õppeainete ainekavadest ja teiselt poolt aineülestest eesmärkide kandjate (nt läbiva teema pädevuse või ainevaldkonna õppeainetele ühise eesmärgi) loogikast lähtudes.

Tuues näiteks kehtiva RÕKi või ka 2006. a riikliku õppekava tööversiooni läbivad teemad, peaks see töö kujutama endast läbiva(te)le teema(de)le vastavate pädevuste kujunemise kirjelduse ning ainesisu käsitlemise järjestuse kirjelduse samm-sammulist n-ö kokkulokutamist konkreetsetes vanuseastmes (klassis või kooliastmes).

Kuigi järgnevaid samme kirjeldades kõneleme läbivatest teemadest ja nende vastavate pädevuste komponentidest, kehtib kirjutatu ka muude aineülestest eesmärkide kandjate ning ainevaldkonna õppeainete ühiste eesmärkide kohta – viimasel juhul on kõne alla tulevate õppeainete ring lihtsalt kitsam.

⁴⁰ Vt nt Perkins, Salomon 1992; Kikas 2005.

1. samm: Iga eesmärgirühma (nt läbiva teema) seisukohalt tuuakse välja⁴¹

- *minimaalselt olulised* ala-eesmärgid⁴²,
- meetodid/õppetegevused, mida peetakse vastavate ala-eesmärkide kujunemise jaoks vastavas vanuseastmes hädavajalikuks⁴³.

Ala-eesmärkide kaupa mõtlemine osutab selgemalt esiteks samade õppetegevuste (nt koduste ülesannete, uurimistööde jms) põhineva õppeainete lõimingu (õpilase koormuse vähendamise ja õppetöö efektiivsuse suurendamise) võimalustele, kuna konkreetsest teadmisest, oskusest või hoiakust või nende väiksemast kogumist paistavad selgemalt välja võimalikud meetodid nende õppimiseks. Teiseks, kui õppe kavandaja ei oma küllalt selget ülevaadet mingi üldisema taotluse ala-eesmärkidest, võib oluline osa neist kahe silma vahele jääda.

2. samm: Kontrollitakse, kas sarnaseid ala-eesmärke *resp.* sarnaste õppemeetodite kasutamist ei eelda samas vanuseastmes mõni teinegi aineülene eesmärk või eesmärgirühm. Selleks on otstarbekas vaadata läbi ka kõik teised eesmärgi(rühma)d (näiteks kõigi teiste läbivate teemade kirjeldused ja ainevaldkondade kavad). Vältimaks tegelemist eraldi iga ala-eesmärgiga, otsustatakse, milliseid ala-eesmärke on otstarbekas vaadelda edaspidi koos.⁴⁴

Tabelis 3 kasutame näitena 2006.a. õppekava tööversioonis nimetatud läbivaid teemasid ning nende komponente. NB! Tabel on tinglik ja näitlik. Tegeliku analüüsi puhul tuleks minna oluliselt detailsemaks.

Tabel 3. Läbivate teemade ühiste pädevusekomponentide kaardistamine

<i>Läbivad teemad</i>	<i>Elukesetv õpe ja karjääriline planeerimine</i>	<i>Keskond ja jätkusuutlikkus</i>	<i>Kodanikuühiskond ja osalemine</i>	<i>Kodanikuühiskond ja osalemine</i>	<i>Õnne, kultuuri ja meelelahutuse</i>	<i>Teabe- ja kommunikatsioon</i>	<i>Tervise ja ohutuse</i>	<i>Väärarvused ja käiblus</i>
<i>Pädevusekomponendid</i>								
Jätkusuutliku arengu väärtustamine	X	X	X		X	X		
Inimese ja teda ümbritseva keskkonna seoste kirjeldamine		X					X	
Konfliktide rahumeelse lahendamise oskus	X		X		X			X
Oma kultuuri väärtustamine ja enese selle edasikandjana tunnetamine			X	X				X
Vajaliku teabe leidmise protsessi kirjeldamine			X		X		X	
Tervise edendamise ja riskide vähendamise võimaluste selgitamine		X			X		X	
...

⁴¹ REKK 2006-s puhul tuleks need pädevusekomponendid ja õppetegevused tuletada kooliastmete lõpetajate pädevusekomponentide loenditest.

⁴² Konkreetset teadmised, oskused või hoiakud (nii nagu nad leiduvad nt kehtiva RÕKi ja 2006. a riikliku õppekava läbivate teemade kirjeldustes), mis tervikuna annavad kokku mingi üldisema eesmärgi (*resp.* nt eesmärgiks seatud pädevuse).

⁴³ Konkreetsetest õppetegevustest, nt eakohast eetilist valikut sisaldava jutukese analüüs, mis tahes muude sihipärase tegevusteni, nt vabatahtlik tegevus.

⁴⁴ Näiteks eeldavad samasuguseid pädevusekomponente RÕK 2006. a tööversiooni läbiva teema “Keskond ja jätkusuutlikkus” 9. klassi lõpuks oodatav õpilase pädevus “kasutab keskkonda puudutavat teavet kriitiliselt ja loovalt, analüüsib koduümbrust puudutava keskkonnalise info tõepärasust” ning läbiva teema “Teabekeskond” taotlus “kujundada tõhusaid teabeotsingu meetodeid, mis hõlmavad endas erinevate teavikute kasutamist (teatmeteosed, asjatundjad, massikommunikatsiooni kanalid, riigiasutuste jms koduleheküljed, internetiportaalid, otsimootorid jms); arendada kriitilise teabeanalüüsi oskusi (allikaanalüüs, puuduva info tuvastamine, eri allikatest saadud teabe võrdlemine jms)”.

3. samm: Pädevusekomponentide või konkreetsete õppemeetodite kirjeldustest lähtudes otsustatakse, milliste õppeainetega teha lähemat koostööd – millistesse õppeainetesse need meetodid (kas implitsiitselt või eksplitsiitselt) eriti hästi sobivad. Nii toimib läbiv teema ühtlasi õppeainete sünergiakohtade avastamise toetajana.

Tööd jätkatakse ala-eesmärkide ja ainekava komponentide komplekside kaupa vanuseastmeti (näiteks alatöörühmades).⁴⁵

Kavandades sel moel aineülesete eesmärkide käsitlemist ning võttes paralleelselt arvesse ainesisu, saame vältida ka õpitavate teemade juhuslikke kordusi, st eespool viidatud olukorda, kus sama teemat käsitletakse korduvalt eri õppeainetes, kasutamata ära vastavaid seose- ja sünergiavõimalusi, nt juhtimata õpilase tähelepanu seostele varem õpituga. Teisisõnu saab nii realselt vältida õppekava ülekoormatust.

4. samm: Koostöös kaasatud õppeainete ainekavatöörühmadega paigutatakse ala-eesmärkide esmane omandamine aine- ja töökavasse, tehes vajadusel järeleandmisi kummagi osapoole eelnevas ettekujutuses selle kohta, mis on läbiva teema või õppeaine seisukohalt “minimaalselt hädavajalik”. Jutt ei ole siin ainult traditsioonilisest klassitunnist, vaid vastav õppimine võib toimuda ka erinevaid õppeaineid siduvate projektide, nn teemanädalade vms käigus.

Taotluseks on aineõpetuse optimeerimine ja sünergiavõimaluste leidmine, mis tuleneb ühe või mitme õppeaine ja aineülesete eesmärkide (nt läbiva teema pädevuste) seostatud vaatlemisest.

Neljandat sammu ette valmistades on oluline tähele panna, et ainekava(de) analüüsimisel ning koostöö- ja sünergiakohtade leidmisel ei tohiks õppeaineid vaadata ei sisu ega taotluste poolest homogeenseina – selleks, et leida AÜE-de seisukohalt tõhusaid koostöökohti õppeainetega, on vaja analüüsida ka õppeainete ainekavasid, sest aineülesed (ala)eesmärgid (nt läbivate teemade pädevuste komponendid) seostuvad õppeainete erinevate osadega erineval moel.

Näiteks ajalooõpetusel on põhimõtteliselt potentsiaali toetada väga mitmesuguste aineülesete eesmärkide saavutamist. See üsna abstraktne ja põhimõtteline tõdemus ei aita aga eespool kirjeldatud koostööviisile kuigi palju kaasa, sest ei põhine mitte niivõrd konkreetsetel ettekujutusel ajalooõpetuse sisust kui pigem arusaamal, et mineviku tundmine või vastavad refleksiooniharjumused võivad aidata inimest mis tahes elusituatsioonis. Koostöövõimaluste eelnevaks selgitamiseks on seepärast otstarbekas hankida, paralleelselt eespool kirjeldatud sammudele 1 ja 2, *analüütiline ülevaade* ka vastava *õppeaine*

⁴⁵ Näiteks eespool nimetatud pädevusekomponentide puhul kolmandas kooliastmes koostöö ühiskonnaõpetuse ning bioloogia ja/või geograafiaõpetusega. Omakorda näiteks läbiva teema “Teabekeskond” taotlustele “*kujundada tõhusaid teabeotsingu meetodeid, mis hõlmavad endas erinevate teavikute kasutamist (teatmeteosed, asjatundjad, massikommunikatsiooni kanalid, riigiasutuste jms koduleheküljed, internetiportaalid, otsimootorid jms)*” ning “*arendada kriitilise teabeanalüüsi oskusi (allikaanalüüs, puuduva info tuvastamine, eri allikatest saadud teabe võrdlemine jms)*” vastavad, teise kooliastme lõpuks saavutatavad osaoskused/pädevusekomponendid otsib iseseisvalt erinevatest allikatest informatsiooni nii etteantud teemadel kui oma infovajaduse rahuldamiseks ja teeb järeldusi leitud informatsiooni usaldusväärsuse kohta; eristab infoallikaid nende usaldusväärsuse alusel; selgitab viitamise ja tsiteerimise reegleid ja tähtsust nt uurimistööde ja referaatide puhul vastavad teise kooliastme puhul eriti loodusõpetuse ja ajaloo uurimisoskuste komponentidele.

struktuurist õppeaine kaudu kujundatavate pädevuste kaupa – mitte üksnes näiteks käsitletavate õppeteemade kaupa, nagu on olnud tavapärasem senises praktikas. (Vt näitlikke analüüsitulemusi lisas 4.)

Niisugune tegevusviis aitab kõikidel osapooltel paremini orienteeruda selles, millise antud õppeaine komponendi poole mis tüüpi aineülesete pädevuste kujundamise ettepanekuga pöörduda ning milliseid teisi õppeaineid sellesse koostöösse veel kaasata.

Eespool kirjeldatud sammude käigus tuleks põhitähelepanu pöörata aineülesete eesmärkide komponentide esmasele ja eksplitsiitsele käsitlemisele, st et mingi aineülese eesmärgiga tegeledes planeeritaks selle esmakordsel kavandamisel kohe ka piisavad võimalused selle aineülese eesmärgiga seotud oskuste ja harjumuste kujunemiseks vajalike võtete jms harjutamiseks.⁴⁶

Tuleb märkida, et aineülesete eesmärkide teostumine nõuab koolilt teatavat paindlikkust õppetöö vormide kombineerimisel. 45-minutiline õppetund ja 35 tunni pikkune kursus loovad väga mugava raamistuse õppetöö planeerimiseks, kuid aineülesed eesmärgid sunnivad kooli hoolikamalt mõtestama ka kooli üritusi, õppekäike, koolikeskkonda ja koolis valitsevat suhtluskeskkonda. Teisisõnu, aineülesed eesmärgid taotledes ilmneb, et oluliste oskuste õppimine (nt konfliktilahendamine, enesekehtestamine, ühisürituste kavandamine, turvaline käitumine) toimub ka väljaspool tavapärast ainetundi. Ainult kooli õppekava tasandil ongi võimalik korraldada seda, millises mahus kooliaega aineülesetele eesmärkidele pühendatakse ning millistesse õppeainetesse vastav ressurss planeeritakse – see võimaldab õpetajatel oma töökavad koostada nii, et nt õppekäigud või kooli üritustel osalemine ei sega aineõpetust. Nagu riikliku õppekava, nii ka kooli õppekava puhul on seega optimaalne, et aineülesetele eesmärkidele mõeldakse enne ainekavatöö juurde asumist (nt sätestatakse ühisürituste toimumise aeg).

3.1.1. Ainevaldkondade tähtsus aineülestest eesmärkidest lähtuvas õppekavaarenduses

Õppekavas, kus lisaks muudele aineülesetele eesmärkidele on eraldi välja toodud lähedaste õppeainete ühised, valdkondlikud eesmärgid, saab ainevaldkonnad *vastavalt vajadusele* kasutada omamoodi puhvrina eespool kirjeldatud sammude teostamisel: üks või teine ainevaldkond saab võtta osa (ala)eesmärgid n-ö oma vastutada. See tähendab, et ainevaldkonnad saavad (ala)eesmärgid ühelt poolt n-ö omavahel ära jagada ning teha valdkonna tasandil koostööd mingi läbiva teema taotluste realiseerimiseks, samas kui

⁴⁶ Seevastu kord juba esmaselt omandatud pädevusekomponentide harjutamisvõimalused ei pruugi enam olla järjestatud sama süsteemselt kui nende esmane õppimine. Harjutamisvõimalusi saab märkida juurde juba olemasolevatele aine- või töökavadele ning kaardistada ja täpsustada koolis õppeaasta või kooliaastme õpetajate ühiskoosolekul. On aga oluline, et kinnistamis- ja harjutamisvõimalusi leiduks ning et need *kataksid* kõik “minimaalselt hädavajalikud” pädevusekomponendid. Siit ka hõlmava *harjutamisvõimaluste kaardistamise* olulisus. Kuid kuna harjutamisvõimaluste puhul on tähtis roll jooksvalt tekkivatel ideedel ja võimalustel, võib niisugune kaardistamine toimuda ka tagantjäre, nt õppeperioodi lõpus vm oma töökorralduse ja õppetöö edukuse hindamise käigus. See näitab, mil määral on õpilastel olnud võimalik erinevate läbivate teemade pädevusi erinevate õppeainete kontekstides (olgu ainetunnis või klassivälises tegevuses) harjutada ja rakendada. Harjutamisvõimaluste sihipärane ärakasutamine on ühtlasi läbivate teemade niisugune rakendamisviis, mis juhib nii töökava koostamisel kui ka jooksvalt aineõpetaja tähelepanu võimalikele just läbiva teemaga seotud rõhuasetustele. Näiteks ajalooõpetuses võivad erinevate läbivate teemade kirjeldused juhtida õpetaja tähelepanu senisest enamatele aspektidele, mida rõhutada mõne olemasoleva allikaanalüüsiülesande puhul.

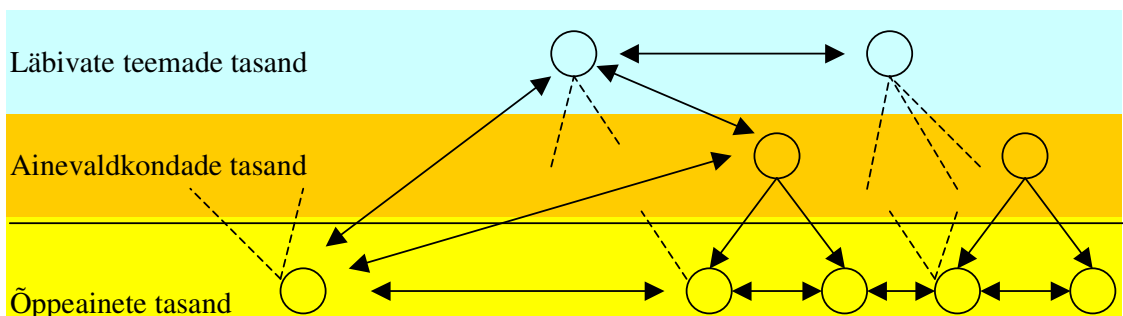
konkreetsed (ala)eesmärke taotlev koostöö toimub ainevaldkonna sees lähedaste õppeainete vahel.

Niisuguste ainevaldkondlike eesmärkide puhul, kus ainevaldkonna õppeainete seosed on tihedad (nt uurimisoskused loodusainete puhul), saab koostöö algatus tulla ka n-ö alt üles ning seda nii (a) ainevaldkondade vahel kui ka (b) ühelt poolt ainevaldkonna ja teisalt õppeaine vahel; samuti (c) eri valdkondadesse kuuluvate õppeainete vahel. (Näiteks uurimisoskuste alane koostöö (a) loodusainete ja sotsiaالainete vahel, (b) loodusainete ja ajalooõpetuse vahel, (c) geograafia- ja kirjandusõpetuse vahel.) Ka sel juhul tuleks aga määratleda seosed ka üldisemate aineülesete eesmärkide, näiteks läbivate teemadega.

Erinevaid koostöövõimalusi kujutab joonis 2.

Kaht põhimõttelist koostöösuunda (alt üles ja ülalt alla) kirjeldab tabel 4.

Joonis 2. Võimalikud koostöösuunad läbivate teemade, ainevaldkondade ja õppeainete vahel



Tabel 4. Aineülestest eesmärkidest lähtuva koostöö võimalikud suunad (alt üles või ülalt alla)

Aineülestest eesmärkidest lähtuv koostöö kavandamine ↓ (ülevalt alla)	Ainealastest eesmärkidest lähtuv koostöö kavandamine ↑ (alt üles)
1. Läbivate teemade ja ainevaldkondade eesmärkide ühisosade leidmine	3. Läbivatest teemadest ja ainevaldkonna eesmärkidest lähtuv koostöö
2. Eesmärkide “jagamine” koostööks kas õppeaineti, ainevaldkonniti või ainete ja valdkondade vahel	2. Läbivate teemade ja ainevaldkondade eesmärkide ühisosade leidmine
	1. Ainevaldkondade ühiste eesmärkide kaardistamine

3.2. Riikliku ja kooli õppekava vahekord

Seda, millised (ala)eesmärgid jäävad pärast riiklikesse ainekavadesse sisestamist alles veel ka eraldi esitatud aineülesete eesmärkide loenditesse, otsustatakse töö käigus. Ühelt poolt on hea vältida kordusi (sama (ala)eesmärk nii ainekavades kui ka eraldi esitatud nt läbivate teemade eesmärgistuse hulgas). Teiselt poolt on nt läbivate teemade kirjeldused omaette tervikud ning dokumenteerivad aktuaalseid vajadusi, seega on oluline säilitada kas või selgitavates materjalides. Lahenduseks võib olla hüpertekst või sätestavate ja lisamaterjalide tihedalt koordineeritud versioon.

Kooli õppekava hindamise üks komponent peaks olema ülekontrollimine, kas kõik aineülesed eesmärgid ja nende komponendid on leidnud oma (konkreetsed ja õpilastele sellistena teadvustatavad) sisenemiskohad kas siis põhiainetes, valikainetes, projektide-koolituste vm õppeaineväliste õppetegevuste kaudu.

Riiklik õppekava ei sätesta valik- ja vabaainete ega klassivälise tegevuse hulka ega määratle nende sisu. Kolmandal, eriti aga neljandal kooliastmel on olemas ka näiliselt piisav tunniressurss valik- ja vabaainete jaoks. Gümnaasiumiõpilase koormuse ülemmäär on piiritlemata ning seega on piisavalt ajaressurssi valik- ja vabaainete ning huvitegevuse jaoks. Seda ressurssi kasutavad koolid õppekava omanäoliselt muutmiseks, koondades valikaineid õppesuundadeks, suurendades mõne kohustusliku õppeaine tunnimahu või pakkudes rohkelt vabaaineid. Muuhulgas on vaba tunniressurssi võimalik kasutada ka aineülesete eesmärkidega tegelemiseks; kehtiva õppekava puhul tähendab see sageli läbivate teemade õpetamist omaette aiena. Kõnealuste ainete õppekava on enamasti täiel määral kooli ja õpetaja koostatud. Mõnel juhul on toeks välismaa kogemus, teatud huvigruppide soovitusel või aine entusiastide edukas praktika. On põhimõtteliselt võimalik koostada näidisõppekavasid kõigi kokkulepitud läbivate teemade õpetamiseks omaette kursusena neis koolides, kus seda peetakse vajalikuks, kuid väärib kaalumist näidisõppekavade otstarbekus niisuguses olukorras, kus lisatava õppeainega püütakse toetada kooli omanäolisust – võib oletada, et niisuguste taotluste puhul tunnevad koolid ise oma vajadusi ja võimalusi kõige paremini. Võib pidada soovitatavaks teatava kompetentsikeskuse või tugiportaali loomist, mille kaudu koolidele ja õpetajatele saaksid kättesaadavaks erinevate koolide ja huvigruppide head kogemused ja meetodilised soovitusel.

Välishindamise surve koolile on enamasti suur ning seetõttu kipub klassiväline ning huvitegevus jääma aineõpetuse kõrval teisejärguliseks. Suur osa kasvatustöö üldistest eesmärkidest, sh aineülestest eesmärkidest, vajab aga just tunnivälisest tegevust. Praeguse praktika kohaselt tugineb iga kool oma kogemusele ning kooli personali suutlikkusele, ent mõeldav oleks heade kogemuste koondamine eelnimetatud kompetentsikeskusesse.

3.2.1. Valikained

Aineülesete pädevuste komponentide otsese, eksplitsiitse õppimise vajadusele vastavad ka spetsiaalsed valikained (nt arvutiõpetus), huvitegevused (nt kooliraadio, filmiklubi) ja ühekordsed koolitused (nt eluoskuste koolitus HIV-ennetuse kontekstis), mis loovad nende pädevuste õppimise jaoks päris oma konteksti. Kuid õpitu ülekandmise suutlikkus eeldab siiski käsitlemist ka muudes, sh ainealastes kontekstides. Seega valikaine olemasolu ei vabasta vastava pädevuse toetamisest ka põhiaineid (küll aga toetab neid). Soovitav on ka

valikainete kavandamisel otsida ja tuua õpilase jaoks selgelt välja seoseid põhiainetega. Et nende väljaarendamise võimalused on võrdlemisi avarad, me neid käesolevas eraldi ei vaatle. Piisavate ressursside olemasolu korral oleks võimalik koostada, katsetada ning riiklikult kinnitada eraldi valikaine kava näiteks iga läbiva teema jaoks, mis ühtlasi võiks olla ideede allikas mõningatele läbiva teema rakendamise viisidele ka muus õpitegevuses.

3.3. Aineülestest eesmärkidest lähtuv klassiväline töö

Et taotletavate pädevuste komponentide (nt oskuste) omandamine peaks reeglina toimuma kontsentreeritult ja reflekteeritult ning koos kinnistamise ja harjutamise võimalustega, lähevad ühekordsed üritused (nt aktus, ühekordne teemapäev, õppepäev) pädevusekomponendi kujundajana arvesse seoses muude aspektidega, kavandatud süsteemi osana, mitte iseenesest ja üksikult.

Oluline on näha kooli kui terviklikku organisatsiooni, mis kujundab õpilaste sotsiaalseid oskusi ja pädevusi ning mille kultuuri aineülesed eesmärgid kujundada aitavad.

Õpilased võiksid olla kaasatud kooli kui arenevat organisatsiooni puudutavatesse otsustamisprotsessidesse läbi õpilasmavalituse või muu vastava organi. Õpilasmavalitsus täidab oma rolli vaid siis, kui neid reaalselt kaasatakse otsustamisprotsessidesse. Näiteks

- kooli sisekorraeskirjade koostamine
- kooli enesehindamine
- kooli arengukava koostamine
- kooliürituste planeerimine ja korraldamine
- õpiabi planeerimine
- kooli sisekujunduse kavandamine
- infoleviku formaatide arendamine
- kooli imago kujundamine
- koolis pakutav huvitegevus, sh selle rahastamine
- projektide valik, milles kool osaleb, ja nende elluviimine
- koolikeskkonna tervislikkuse ja turvalisuse tagamine

Eeltoodud loetelus olid mõned näited sellest, millistes otsustes saab kaasata õpilaste osalust. Need tegevused võimaldavad erinevate ainealaste ja aineülestes pädevuste omandamist uurimisoskustest kuni ohutut käitumist toetavate hoiakuteni. Seega on otstarbekas võtta toodud näiteid kooli õppekavas arvesse kui vastavate teadmiste ja oskuste harjutamise võimalusi. Samal põhjusel ei peaks kooli õppekavast lähtuvalt olema probleemiks näiteks erinevateks üritusteks (sh spordipäev) vajaliku aja leidmine – ka need ettevõtmised haakuvad aineülestes eesmärkidega. Et see antud viisil toimuda saaks, on vaja vastavaid tegevusi kooli õppekavas teadlikult planeerida ning soovitatav on välja töötada teatud kriteeriumid, mis võimaldavad hinnata nende tegevuste ja aineülestes eesmärkide (näiteks kehtiva riikliku õppekava läbivate teemade) seotust või seostamise võimalusi. Niisuguse hindamise ja seostamise tulemuseks on omakorda rohkem läbimõeldud (ning seega kvaliteetsemalt korraldatud) tunnivälised tegevused. Teisisõnu, sel moel läbimõeldud tegevused võiksid kajastuda kooli töökavas ning omada seega n-ö täieõiguslikku kohta õppetöös.

3.4. Valmisolek sihipäraseks reageerimiseks autentsetes situatsioonides

Vajadus reageerida autentsetes (ootamatus) situatsioonides võib koolis ilmnedagi nii aineõpetuse raames (nt õpilase esitatud ja ühiskonna valupunktile suunatud küsimusele vastamine) kui ka koolivälisest keskkonnast tingituna (nt 2007. a aprillirahutuste ajal tekkinud olukord).

Kooli valmisolek kasutada võimalust läbivate teemade pädevuste kujundamiseks, reageerides adekvaatselt ootamatus (autentsetes) situatsioonides, ei ole juba määratlusest tulenevalt töökavadesse kirjutatav, vaid on

- (a) õpetajate jm koolikollektiivi põhi- ja täienduskoolituse ning tugimaterjalide rakenduskavade
- (b) koolikollektiivi koostöö (üldisi käitumisviise käsitlevate kokkulepete ning jooksvate omavaheliste nõupidamiste) küsimus.

Sellised situatsioonid võib jagada laias laastus kaheks:

1. mõne õpilase väljaütlemisest või küsimusest tulenevad ja seega mõneti ennustatavad ajendid (nt teatud vanuses ja teemade puhul korduma kippuvad provokatiivsed küsimused) ning
2. väljaspoolt, laiemast sotsiaalsest keskkonnast pärinevad ajendid, nt olgu rahvusvahelises, riigi või koolisisese mastaabis “laineid lööv” sündmus.

Need on “haagid”, mis aitavad õpetajal seostada oma ainealaseid teadmisi aineülestest eesmärkidest tugimaterjalidest pärit ideedega – üks läbivate teemade rakendusmaterjalide väljatöötamise funktsioone peaks olema niisuguste eriti kriitiliste haakide kogumine ja lahtikirjutamine. Näiteks õpilase poolt esitatud ja adekvaatselt reageerimist nõudev küsimus võib olla kas või bioloogiaõpetajale suunatud “Kas inimese kloonimine on hea?” (millele vastavad näiteks 2006. a RÕKi tööversiooni läbivad teemad “Väärtused ja kõlblus”, “Omakultuur ja kultuuriline mitmekesisus”) või ajalooõpetajale suunatud “kuidas saab kindel olla, et keskajal ei olnud autosid?” (“Teabekeskond”, “Tehnoloogia ja innovatsioon”). Minnes aga tundi näiteks varsti pärast tänavarahutusi, võiks mitte ainult ajalooõpetaja, vaid ka teiste ainete õpetajad saada käsitlemise ideid LT-de “Teabekeskond”, “Omakultuur ja kultuuriline mitmekesisus”, “Osalus ja ettevõtlikus” ning “Väärtused ja kõlblus” tugimaterjalidest.

Koolis saab laiemat kõlapinda omavaid sündmusi märkida aktuste, klassijuhatajatundide vm koosolemistega. Abiks on see, kui koolis on kokku lepitud viisid, kuidas koolikollektiiv reageerib nt kodukorra rikkumise korral – aga ka näiteks see, kuidas tunnustatakse ja toetatakse õpilaste positiivseid ideid ja omaalgatusi.

Ainekavatöös tuleb niisugustele ajenditele ja situatsioonidele tähelepanu pöörata ennekõike sellega, et kavandada ruumi niisuguste ajendite vältimatu ettetulemise jaoks – aineülestest eesmärkidest seisukohalt on oluline, et niisugustest võimalustest jooksvas koolitöös mööda ei vaadataks. Lisaks saavad ainekavatöörühmad aidata ka sellega, et loovad juba ise selgitavaid materjale, kus kirjeldavad selliseid vastavates õppeainetes ette tulla võivaid situatioone. (Näiteks nii eespool näiteks toodud küsimuste puhuks kui ka eri vanuses ja erineva motivatsiooniga õpilaste puhul esinevad tüüpiküsimused nagu “miks ma pean seda ainet õppima?!” , “õpetaja, kust te seda teate?” jms.) Eri ainete spetsialistide koostööd eeldavad eakohased vastamisviisid küsimustele selle kohta, kuidas või mille poolest erineb ühe või teise kasutatud termini tähendus õppeaineti.

3.5. Võimalikud probleemid ja takistused

Läbivate teemade jm aineülese eesmärgistuse kandjate rakendamine on keerukas ja aeganõudev töö. Kavandamisel ettevaatust ja tähelepanu nõudvate asjaoludena võib Inglismaal läbivate teemade rakendumise toetuseks publitseeritud käsiraamatu⁴⁷ põhjal välja tuua järgmised:

- nõuavad aega nii kavandamisel kui elluviimisel ja tagasisideandmisel
- kavandamisel võib vaja minna mitmekesist ekspertabi ja erinevate struktuuride tegevuse koordineerimist
- võib olla keeruline tagada, et kasutatavad õppemeetodid oleksid asjakohased
- erinevates ainetes ja astmetel kasutatavad õpetamisviisid ei pruugi olla järjekindlad
- võib olla raske leida küllaldaselt aega tundlike ja vastuoluliste küsimuste käsitlemiseks
- võib osutuda vajalikuks vabaneda harjunud ajajaotusest (45-minutilisteks tundideks ja 35-tunnisteks kursusteks) ning *üks õpetaja – üks klass* suhtest
- vastavate pädevuste kujundamine võib omandada õppeainetes teisejärgulise rolli või nende sisse ära kaduda
- õpetajatel ei pruugi olla vajalikke teadmisi ja oskusi
- võib hajuda vastutus iga läbiva teema kui terviku eest
- võib olla keerukas korraldada ähmaselt määratletud teemade õpetust
- ennast tugevalt aineõpetajatena määratlevad õpetajad [jt ainekavade eest vastutajad] võivad pidada läbivast teemast tulenevalt lisanduvaid küsimusi ja pädevusi väheoluliseks ja seda vastustada,
- mõne läbiva teema valikainena õpetamise või väga konkreetse õppeaine vastutada jätmise korral võib kaduma minna selle läbivus; läbiv teema (vms) võib muutuda uueks omaette, kuid traditsiooniliste (põhi)ainetega võrreldes justkui vähem oluliseks (madalama staatusega) õppeaineiks
- aineülesete pädevuste staatust võib langetada nende vähene roll välishindamises
- lühiajalised projektid või üritused võivad jätta petliku mulje, et vastavate pädevusekomponentidega on asi lahendatud
- juhul kui õpetus keskendub liigselt konkreetsetele ja sh eeskätt mõõdetavatele pädevusekomponentidele, võivad silmist kaduda pädevused kui tervikud
- võib olla keerukas tasakaalustada konkreetsete pädevusekomponentide ja pädevuste kui tervikute kujunemise tagasisidet (hindamist)
- raske võib olla saavutada pädevuste kujunemise järjepidevust, kuna arvestada tuleb nii seda, et nende komponentidega tegeletakse erinevates kohtades (eri õppeainetes, eri õpikeskkonna tasandil), kui ka pädevuste kujunemise erinevaid viise ja temposid õpilaseti.

⁴⁷ Morrison 1994: 79—94, 127, 139.

4. Aineülest eesmärkide tagasisidestamine

Aineõpetuse ja aineülest eesmärkide tagasisidestamisel on nii sarnasusi kui erinevusi. Aineülest pädevuste komponente (aineülest alaeesmärke) saab ja tuleb hinnata samal viisil nagu õppeainete õpitulemusi ja koos nendega; pädevuste kui tervikute kujunemise jälgimisel arvestada aga samade piirangutega nagu ainealaste pädevuste (kehtiva RÕKi mõttes valdkonnapädevuste ja õppeainete eesmärkide) saavutamise jälgimisel. Samuti tuleb hindamise viise mitmekesistada ja kaaluda, missugune tagasiside viis on ühel või teisel juhul otstarbekas – (ala)eesmärkide saavutamise hindamise võimalused olenevad sellest, millistest komponentidest (teadmistest, oskustest, hoiakutest jms) ning millises vahekorras need koosnevad. Siiski on aineülest eesmärkide tagasisidestamine eraldiseisev ja spetsiifilist käsitlemist vajav probleem, mille põhimõtted tuleks lisada üldiste hindamiseluste kõrvale.⁴⁸

Aineülest (ala)eesmärkide hulgas on sagedamini selliseid, mille tagasisidestamise probleeme võib võrrelda kunstiainetega (muusika-, kunstõpetus) õpitulemuste (nt *austab loomingu autorlust ja kunstiteoseid; laulab ea- ja võimetekohaselt, väärtustab muusikat kui ühte osa inimkonna kultuurist*⁴⁹) hindamise probleemidega. Kunstiõpetuse ainekavatoorühma liige Anu Tuulmets (2006) on tõdenud, et hindamise puhul on kunstiõpetuses ennekõike tegu just tagasisidestamisega, mis võib väljenduda väga erinevas vormis. Näiteks numbriline hinne ei ole kunstiõpetuse jaoks sobivaim hinnanguvorm. Sarnaselt kunstiainetega tuleks ka aineülest pädevuste tagasisidestamisel enam tähelepanu pöörata hinnangu – selgitava, õpilase tugevusi ja nõrkusi väljatoova kirjelduse – olulisusele. Sõnalisel kirjeldavas hinnangus pööratakse tähelepanu õpioskuse kujunemisele ning arendatakse õpilaste enesekohaseid oskusi.

Ennetamaks olukorda, kus aineülest pädevuste tagasisidestamine ületataks õpetajate n-ö hindamisvõimekuse, tuleks aineülest teadmiste ja oskuste tarvis töötada välja eeskujud (nn rubriigid), millele õpetajad saavad tagasisidet andes toetuda. Üks võimalus on töötada välja kriteeriumid erinevate saavutustasandite jaoks. Eeskujuks võib näitena tuua keelekümluse programmi raames rühmatöö hindamiseks väljatöötatud tasandid:

Aspekt	Esimene tasand	Teine tasand	Kolmas tasand	Neljas tasand
Osalemine rühma eesmärkide saavutamisel	Pühendub vähesel määral rühma eesmärkide saavutamisele ja ei suuda määratleda või täita käppenäidatud rolli	Pühendub rühma eesmärkide saavutamisele, kuid on raskusi käppenäidatud rolli täitmisel	Pühendub rühma eesmärkide saavutamisele, täidab käppenäidatud rolli	Aitab aktiivselt määratleda rühma eesmarke ja teeb tõhusat tööd, et neid kõikide võetud kohustuste osas täita

⁴⁸ Vrd nt Brooks jt 1998: 38–45.

⁴⁹ REKK 2006: 317–320, 326.

Sarnaselt on loodusvaldkonna uurimisoskuste erinevate tasemete hindamine esitatud Uus-Meremaa õppekavas⁵⁰ :

Uurimistöö planeerimine

Esimene tasand	Teine tasand	Kolmas ja neljas tasand
Õpilane kasutab oma loodusteaduslikke ideid ja vaatlustulemusi, et teha ennustusi ja pakkuda välja võimalikke lahendusi	Õpilane kasutab oma ja teiste loodusteaduslikke ideid ja vaatlustulemusi, tegemaks testitavaid ennustusi või leidmaks võimalikke lahendusi katsete läbiviimiseks	Õpilane integreerib oma loodusteaduslikke ideid ja vaatlustulemusi teiste poolt välja pakutud ideedega, tegemaks testitavaid ennustusi või leidmaks võimalikke lahendusi katsete läbiviimiseks

Samas tuleb arvestada sellega, et õpitulemused osutavad õppe- ja kasvatustöö eesmärkide saavutatusele vaid osaliselt: mida komplekssem mingi eesmärk on, seda väiksema osa moodustavad sellest tõenäoliselt need komponendid – õpilase suutlikkused, hoiakud –, mille olemasolu on võimalik kindlaks teha (a) individuaalselt õpilaseti, (b) kooli tingimustes, lavastatud situatsioonides. Seda enam, et standardiseerida (sh õpitulemustena kohustuslikuks muuta) saab vaid õpilaste enamikule teatud vanuses kättesaadavate teadmiste ja suutlikkuste saavutamist, arenevad ju oskused ja arusaamad õpilaseti väga erinevas tempos. Sellest tuleneb probleem, kuidas vältida õpetuse kavandamisel seda, et õpetuse tegelik tähelepanu koondub üksnes või peamiselt mõõdetavatele õpitulemustele. Kuna mõõdetavate ja sealjuures õpitu rakendamise oskust hinnata võimaldavate õpitulemuste kirjeldamine näib tänapäevastele nõuetele vastavust taotlevas õppekavas olevat siiski mõõdapääsmatu, ei ole lahenduseks nendest loobumine.⁵¹ Pigem tuleb otsida lisavahendeid, mis aitavad tagada seda, et õpilaste (olgu individuaalselt või klassi, kooli või piirkonna tasandil) mõõdetavate õpitulemuste ja arengu kõrval hinnataks kooli ja õpetaja tegevust ka muude kriteeriumite – sh õpilastele pakutavate kogemuste alusel. Oluline on näha *õpisisu* laiemalt kui väljastpoolt vaadeldavad *õpitulemused* (mitte redutseerida esimest teisele).⁵²

Olulisem kui lõpptulemus on aineülesete pädevuste seisukohalt sageli see, kuidas õpilase teadmised, oskused ja hoiakud õppimise protsessi jooksul kujunevad ja muutuvad. Seetõttu on oluline saada ja anda tagasisidet, kuidas õpilane õppeprotsessis osaleb, samuti õpilase edasijõudmise või seda takistavate asjaolude kohta. Protsessi jälgimine annab võimaluse ja aluse arvestada õpilase individuaalsete iseärasustega. Pelgalt õpilase saavutuste ja tulemuste väärtustamine ei anna õpetajale informatsiooni selle kohta, kas ja kuidas õppimine tegelikult toimub. Nende aspektide arvestamiseks ja rakendumiseks tuleks aga igale läbivale teemale välja töötada asjakohased hindamiskriteeriumid ja -vahendid.

Aineülesete pädevuste tagasisidestamisel tuleks standardi- ja normipõhise hindamise kõrval rõhutada ja julgustada individuaalse normi arvestamise vajalikkust. Võrreldes konkreetse

⁵⁰ REKK 2006 kogumikus toodud bioloogia ainekava hindamise osas on alustatud sarnase tööga – välja on töötatud uurimustlike oskuste hindamise aspektid (vt lk 248). Edasise töö käigus tuleks lisada ka õpilaste arengut arvestavad vastavate aspektide tasandid.

⁵¹ Vrd nt Klieme jt 2003: 55jj.

⁵² Näiteks 2006. aasta riikliku õppekava tööversioonis ongi kasutatud seda lahendust: lisaks õpitulemustele, mis väljendavad minimaalseid, enamiku õpilaste poolt vastava kooliastme lõpuks demonstreeritavaid teadmisi ja oskusi, on kooliastmete *õppesisuna* kirjeldatud ka oskusi ja arusaamu, mida nendes kooliastmes tuleb õppida, kuid mille omandatust ja iseseisva demonstreerimise suutlikkust ei saa enamikult õpilastelt vastava kooliastme lõpuks veel oodata.

õpilase saavutusi tema varasemate tulemustega saab arvestada ka õpilase pingutusi, mida ta tulemuseni jõudmiseks on teinud. Normi- ja kriteeriumipõhise hindamise kõrval pakub individuaalne norm enam võimalusi õpilase õpimotivatsiooni suurendamiseks ning annab informatsiooni õpilase arengu kohta. Individuaalne norm on küll subjektiivne, kuid selle õigustatud kasutamise kasuks pädevusekomponentide tagasisidestamisel räägib asjaolu, et paljude aineülesete pädevuste puhul ei eksisteeri ühte kindlat ja õiget tulemust või saavutust. Individuaalset normi kasutades on objektiivsemaks hindajaks õpetaja kõrval õpilane ise. Enesehindamise rolli läbivate teemade tagasisidestamisel ei tohiks alahinnata. Enesehindamine aitab õpilastel aru saada õppimisprotsessi olemusest – jälgida oma tegevust, juhtida tähelepanu (enda) püstitatud eesmärkidele, parandada eneseteadlikkust ja suurendada sisemist motivatsiooni. Lisaks pakub enesehindamine ka õpetajale informatsiooni, mida õpilase välise tegevuse ja käitumise vaatlemine ei võimalda. Enesehindamiseks kasutatavate vahenditena võib nimetada õpimappi, õppimispäevikut, postrit, mõistekaarti. Samas selleks, et soovitusel, millal ja kuidas mingeid hindamisviise, -vahendeid ja -meetodeid kasutada, oleksid põhjendatud, on hädavajalik neid vahendeid ja meetodeid eelnevalt uuringute käigus katsetada.

Aineülesete pädevuste tagasisidestamise juures tuleks vältida pealiskaudsust ning eesmärgiks ei tohiks seada näiteks ühe läbiva teema kõikide (ala)eesmärkide hindamist, vaid pigem töötada süvendatult mõne olulisema või erinevatele läbivatele teemadele ühiste aspektidega.⁵³ Konkreetse õpilase (omandatud) aineülesete pädevusekomponentide ja õpitulemuste (konkreetsete teadmiste ja oskuste) kohta saab tagasidest hankida, kasutades ühte ja sama tegevust või tegevuse tulemust (projekt, uurimistöö, essee, õpimapp jne).

Riiklikus õppekavas sätestatavate hindamispõhimõtete väljatöötamisel ja rakendamisel tuleb lisaks kindlasti silmas pidada, et paljud tagasisidestamise rakendused (sh ainekavade õpitulemuste hindamise võimalused) võivad jääda pigem psüühilise ja sotsiaalse barjääri kui tehniliste või psühhomeetriliste aspektide taha.

⁵³ Vrd nt Morrison 1994: 112.

5. Kokkuvõtte asemel – soovitusi aineülestes eesmärkidega tehtava töö kavandamiseks

Edasises õppekava sisu ja struktuuri arenduses on aineülestel eesmärkidel (sh üld- ja valdkonnapäevused, üldoskused, läbivad teemad) kindlasti endiselt oluline roll. Kuid kuna tingimused, võimalused ja vajadused muutuvad pidevalt, ei saa pakkuda universaalset lahendust ühiskonnas “olulisuskünnist” ületanud probleemide paigutamiseks õppekavasse. Sellise kõikides situatsioonides sobiva valmislahenduse otsimine võib saada isegi takistuseks õppekava kui terviku arendamisel. Nii nagu kõigi koolielu edendamiseks mõeldud meetmete puhul, tuleb ka õppekava arendusprotsessi kavandamisel leppida sellega, et kiireid, lihtsaid ja odavaid lahendusi ei ole – mõtlemine, mis lähtub niisuguste lahenduste võimalikkusest, on eksitav enesepettus.

Ennekõike tuleb kogu protsessis põhjalikult kaaluda, kas mõne täna aktuaalse teemavaldkonna (nt HIV, inimkaubandus) käsitlemine õppekavas näiteks läbiva teemana on tulemuslikum kui näiteks konkreetne moodul mõne olemasoleva õppeaine raames või eraldiseisev valikaine. Eriti põletavaks muutub küsimus juhul, kui mõni riiklik institutsioon või huvigrupp soovib näiteks läbivaid teemasid näha kui vāravat kooli sisenemiseks, nägemata õppetegevust kui tervikut, st seda, et vastavat probleemi võidakse juba kas käsitleda mõne olemasoleva õppeaine raames, või seda, et huvipakkuv teema võib juba (rohkem või vähem varjatult) sisalduda aineülestes eesmärgistuses.

Valik sõltub nii õppekava koostamiseks kui ka rakendamiseks planeeritud ressurssidest ning arvesse tuleb võtta erinevate majanduslike, poliitiliste vm survegruppide olemasolu ja aktiivsust – tarvis on kaaluda, kuidas jõuda õppekava kui terviku seisukohalt optimaalsete variantideni. Lähimõeldud rakenduskava edukal täitmisel võivad mitmed lahendused viia võrdväärse tulemuseni.

Peale prioriteetseks peetavate aineülestes eesmärkide loetelu on teiseks keeruliseks küsimuseks nende konkreetne seostamine ainekavadega – see võib olla nii riigi- kui ka koolitasandi ülesanne.⁵⁴ Sellest otsusest omakorda sõltub näiteks läbivate teemade kui ühe õppekava peatüki koostamise ajastus. Kui riikliku õppekava koostamise tasandil võetakse ülesandeks läbivate teemade taotluste “sissekirjutamine” ainekavadesse, siis peavad õppekava arendusprotsessis vastavad töörühmad kooskõlastatud tulemusteni jõudma enne, kui tööd alustavad valdkondade- ja/või ainetöörühmad. Kui läbivate teemade taotlused otsustatakse lisada eraldi peatükina riiklikku õppekavasse ja nende avamine nähakse ette kooli õppekavas ja ainekavades, tuleb enne õppekava kehtivaks tunnistamist koostada tugimaterjale ja pakkuda kooliõppekavade arendusprotsessi käigus kollektiividele koolitusi. Sõltumata sellest, kumma valiku õppekava arendajad teevad, tuleb ikkagi arvestada peaaegu et võrdse tugisüsteemide rakendamisele (tugimaterjalide loomisele/kohandamisele ning koolitustele) kuluva ajaga.⁵⁵

⁵⁴ 2006. aasta riikliku õppekava tööversiooni loomisel oli kavas, et ainekavade uuendamisel arvestatakse õpilase üldoskuste arengu kirjeldusi ja läbivate teemade eesmäärke (vrd REKK 2006: 22). Tööprotsessi korraldusest ja ajakavast tulenevalt õnnestus see erinevate ainekavade puhul siiski erineval määral.

⁵⁵ Nii tugisüsteemide ressursimahukuse tõttu kui ka põhjusel, et kõik õppekava osad (ainekavad, aineülestes eesmärkide kirjeldused ning vastavad materjalid) ei puugi valmida üheaegselt, on kasulik kaaluda, kas on otstarbekas kehtestada riikliku õppekava kõiki osi (sh nt kõiki ainekavasid) üheaegselt. Seda enam, et (a) õppekavaarendust tuleks niikuinii

Teisisõnu, koolikollektiivide valmisoleku kujunemisele kuluvaid ressursse (sh nii muutuste aktsepteerimise kui ka aja ja koostöövalmiduse mõttes) ei tohiks mingil juhul alahinnata.⁵⁶ Kiirustamine ning ekslik eeldus, et koolidel on olemas vahendid uues õppekavas sätestatu elluviimiseks, võivad anda tõsiseid tagasilööke. Rakendumiseks planeeritud aja jooksul peaksid valmima tugimaterjalide ja koolituste komplektid kõikide uuenduslike lahenduste või elementide selgituseks. Selleks, et seda edukalt ja tulemuslikult teostada, ning et avalikkus oleks valmis selle tulemused ära ootama, tuleb kindlasti juba õppekava arendustööd planeerides arvestada RÕKi rakendamisel ette tulla võivate takistustega.

Riikliku õppekava trükiversiooni alusel soovitame käivitada veebipõhise tugiportaali. Internetikeskkonna funktsiooniks oleks erinevate tugi- ja rakendusmaterjalide pakkumine. Sarnase tugimaterjali keskkonna ideed on välja pakutud juba alates 2000. aastast. Niisugune samm õppekava arenduses võimaldaks ühelt poolt vähendada sätestava materjali mahtu ning teiselt poolt tagada õppekava pidev areng ning kaasaegsus. Loodav keskkond kätkeks endas ühtlasi erinevate õppekava osade vaheliste seoste loomist. See eeldaks ka spetsiaalse institutsiooni olemasolu, kes tugiportaali pidevalt haldaks ning oleks pädev hindama laekuvate materjalide kvaliteeti ja asjakohasust.⁵⁷

Lõpetuseks

2006. a õppekava tööversioon oli üks võimalik, endiselt lineaarset ja tervenisti sätestavat dokumenti silmas pidav lahendus. See esitab kaheksa läbiva teema üldised eesmärgid ja taotlused kooliastmeti. Teemade lisandumine võrreldes kehtiva RÕKiga on ühest küljest seotud õppekavade erinevate struktuurielementidega ja teisest küljest ühiskonna vajaduste muutumisega.

2006. a õppekava tööversiooni läbivad teemad on riikliku õppekava tasandil võrdlemisi ebaühtlase mahuga. Ressursside piiratus ning vajadus veenda kõiki osapooli “oma” läbiva teema vajalikkuses on tööversiooni koostajaid ajendanud pigem liigsele põhjalikkusele ja üksteise kordamisele kui keskendumisele, koostööle ja kompaktsusele – selles näeme arendustöö üht puudujääki. Üheskoos vaadelduna tugevdavad need aga kooli sidet ühiskonnaga ning aitavad õpilastel omandada pädevusi, mis võimaldavad neil isiksusena areneda ja ka koolivälises tegevuses edu saavutada.

Konkreetselt 2006. a riikliku õppekava tööversioonis fikseeritust edasi liikudes võiks arvestada järgmisega:

- Õppekava arendamisel tuleb arvestada olulise ajakuluga erinevate läbivate teemade omavaheliseks kooskõlastamiseks ning ainekavadega integreerimiseks. Vastasel

käsitada pideva protsessina, (b) tänases ühiskonnas pole isegi teoreetiliselt otstarbekas õpet 12 aastaks algusest lõpuni ette kavandada – pole otstarbekas lähtuda eeldusest, et ideaaljuhul võiksid esimesse klassi minevad õpilased õppida kuni kooli lõpetamiseni sama õppekava alusel – ning (c) teadmised ja valmisolek muutuste sätestamiseks kujunevad valdkonniti erinevas tempos.

⁵⁶ Vrd nt Brooks jt 1998, Page jt 2005.

⁵⁷ Kõikide virtuaalkeskkonna võimaluste ärakasutamiseks peab õppekava arendusprotsess ja ülesehitus olema detailselt läbi mõeldud. Oluline on leida portaalele kõrgel tasemel arendaja, kes suudaks tagada kvaliteetse ning professionaalse materjali avaldamise. Näeme siin head võimalust koostöös Tiigrihüppe SA-ga.

korral on oht korrata 2002. a RÕKi üht põhiviga: *juhuslikke* kordamisi õppe- ja kasvatustöö eri osades.⁵⁸

- Aineülesed eesmärgid osutavad erinevate õppekava osade (sh ainekavad ja erinevad aineülesed eesmärkidest kandjad) ühisosale. Mõningane kordumine ja kohatine üldsõnalisus on riikliku õppekava erinevates tekstiühikutes seega loomulik. Otsese seose tõttu koolitasandiga võimaldavad aineülesed eesmärgid, mida saab täpsustada ja avada ainekavadest sõltumatult, vastata ühiskonna muutunud vajadustele ilma, et see nõuaks õppekavamuudatust. Siit tuleneb ka selge ülesanne kooli õppekava koostajatele – selle protsessi käigus peaks korduste arv oluliselt vähenema ning selginema ka vastutusala (milliseid eesmärke püüeldakse nt humanitaaraineid õpetades, milliseid kooli ühisürituste kaudu, milliseid huvitegevuses, milliseid koolikeskkonna kujundamise abil jne).
- Aineüleseid eesmärke tuleks püüda avada võimalikult operatsioonalselt eri vanustes õpitavate pädevuste tegevusepõhistel (sh vaimsete tegevuste) kirjelduste kaudu, keskendudes samas vaid olulisimale.

⁵⁸ Nt teema “Minu perekond”, mis võib eri aegadel ette tulla kõigis võõrkeeltes, kusjuures ükski õpetaja ei pruugi kasutada varieerimisvõimalusi, mida selle teema puhul pakuks nt läbiv teema “Omakultuur ja kultuuriline mitmekesisus”.

Kirjandus

- Audigier, F. (2006). Interdisciplinarity at School – Theoretical and Practical Questions Regarding History, Geography and Civic Education. – *Journal of Social Science Education* 4/2006. http://www.sowi-onlinejournal.de/2006-4/pdf/audigier_interdisciplinarity_engl.pdf (08.2007)
- Brooks, G.; Granville, G.; Hooghoff, H.; McAndrew, C.; Maes, B.; Robertson, R.; Walker, A. (1998). *Across the Great Divides. Report of the CIDREE Collaborative Project on Cross-curricular Themes*. CIDREE. <http://www.cidree.org/toon/10/45/> (08.2007)
- DeSeCo (2005). *The Definition and Selection of Competencies: Executive Summary*. <http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf> (08.2007)
- Säästev Eesti (2005). *Eesti säästva arengu riiklik strateegia Säästev Eesti 21*. Riigikogus heaks kiidetud 14. septembril 2005. Tallinn.
- Euridyce (2002). *Key competencies: A developing concept in general compulsory education. Comparative Study*. http://www.euridyce.org/ressources/euridyce/pdf/0_integral/032EN.pdf (08.2007)
- Euroopa keeleõppe raamdokument (2007). *Õppimine, õpetamine ja hindamine*. Tartu: HTM, Eesti Rakenduslingvistika Ühing. <http://www.hm.ee/index.php?044980> (08.2007)
- Jacobi, P. (2005). *Environmental Education: the challenge of constructing a critical, complex and reflective thinking*. http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n2/en_a07v31n2.pdf (08.2007)
- Jürimäe, M. (2002). Estonian teachers' ideas about key competencies. – *Curriculum, Theory, Practice and Active Learning in Changing Societies*. Tartu: TÜ kirjastus. Pp. 64–72.
- Kikas, E. (2005) *Õpilase mõtlemise areng ja selle soodustamine koolis*. – Ots, A. (toim). *Üldoskused – õpilase areng ja selle soodustamine koolis*. Tartu, TÜ kirjastus. Lk 13–46.
- Klieme, E. et al. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung. http://www.dipf.de/publikationen/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf (08.2007)
- Morrison, K. (1994). *Implementing Cross-Curricular Themes*. London: David Fulton Publishers.
- Ots, A. (toim) (2005). *Üldoskused – õpilase areng ja selle soodustamine koolis*. Tartu, TÜ kirjastus.
- Page, M.; Schagen, S.; Fallus, K.; Bron, J.; De Coninck, C.; Maes, B.; Sleurs, W.; Van Woensel, C. (2005). *Cross-curricular themes in secondary education. Report of a CIDREE collaborative project*. CIDREE. <http://www.cidree.org/toon/10/280/> (08.2007)

Sutrop, M.; Simm, K. (koost) (2006). *Eetika. Interdistsiplinaarsed lähenemised*. Tartu Ülikooli eetikakeskus 2001 – 2006. Tallinn: Eesti Keele Sihtasutus. Lk 29–42.

Perkins, D. N., Salomon, G. (1992). Transfer of Learning. Contribution to the *International Encyclopedia of Education*, Second Edition. Oxford, England: Pergamon Press. September 2. <http://learnweb.harvard.edu/alps/thinking/docs/traencyn.htm> (06.2007)

Reid, A; Scott, W. (2002). Cross-curricular objectives in national curricula: metaphorical and pedagogic understanding and issues. – *Cross-Curricular Themes*. Conference Proceedings Brussels, 11-12 October 2001. Brussels: The Ministry of the Flemish Community, Department of Education. Pp. 27–41.

REKK (2006). *Riiklike õppekavade materjale*. Tallinn, Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus.

Rey, B. (2002). Reflections on the concept of cross-curricular themes. – *Cross-Curricular Themes*. Conference Proceedings Brussels, 11-12 October 2001. Brussels: The Ministry of the Flemish Community, Department of Education. Pp. 59–68.

Riigi Teataja (2002). Põhikooli ja gümnaasiumi riiklik õppekava. Vastu võetud Vabariigi Valitsuse 25. 01. 2002. a määrusega nr 56 (RT I 2002, 20, 116), jõustunud 1. 09. 2002.

Ruus, V.-R., Veimer, J. (2000). *Eesti põhi- ja keskhariduse riiklik õppekava: üldosa. Projekt*. Tallinn, 30. detsember. Elektrooniline dokument TÜ haridusuuringute ja õppekavaarenduse keskuse valduses.

Sarv, E.-S. (2002). *Üld- ja valdkonnapädevused õppekavades ja loodusteaduste õppevaldkonna pädevuste realiseerimise mudel*. Tallinn 2001-2002.
<http://www.ut.ee/curriculum/orb.aw/class=file/action=preview/id=106972/sarv.pdf>
(08.2007)

Tuulmets, A. (2006). Kunstiõpetuse õpitulemuste hindamine. – *Õpitulemuste kontroll ja hindamine koolis*. Tallinn: REKK. Lk 221–225.

TÜ ÕAK (2006). Tartu Ülikooli õppekava arenduskeskuse põhikooli ja gümnaasiumi riikliku õppekava projekt – kehtiva õppekava terviklik ja uuenduslik edasiarendus. – *Arenev õppekava – õpikeskkond ja ainevaldkonnad*. Tartu: TÜ kirjastus. Lk 11–62.

Lisa 1: Tekstis kasutatud terminite määratlusi

Sõnastik puudutab terminite tähendust käesolevas tekstis ega pretendeeri üldisele kehtivusele.

Ainevaldkond – õppeainete koostöö soodustamise ja aineülesete eesmärkide rühmitamise vahend 2006. a riikliku õppekava tööversioonis; üksikeisega seotud õppeainete kogum.

Ainevaldkonnaiilene eesmärk – aineülene eesmärk, mis on ühine erinevatesse ainevaldkondadesse kuuluvatele õppeainetele.

Aineõpetus – ainekavast lähtuv õppe- ja kasvatustöö.

Aineülene eesmärk – õppe- ja kasvatustöö eesmärk (olenemata täpsusastmest), mis ei ole õppeaine-spetsiifiline, vaid puudutab erinevaid õppeaineid ja/või aineõpetuse välist õppe- ja kasvatustööd. (Vt lähemalt ptk 1)

Aineülene pädevus – pädevus, mille kujunemist toetavad mitmed õppeained ja/või aineõpetuse väline õppe- ja kasvatustöö; üks levinumaid aineülesete eesmärkide mõtestamise viise.

Aineülesete eesmärkide kandja – õppekava eesmärkide rühmitamise vahend (nt *essential learnings, key skills*, üld- ja valdkonnapädevused, läbivad teemad, üldoskused). (Vt lähemalt ptk 1)

Klassiväline töö – aineõpetuse väline õppe- ja kasvatustöö (vastavad tegevused), sh huvitegevus.

Läbiv teema – (a) üks võimalus rühmitada aineülesete eesmarke ja/või rõhuasetusi; (b) liik aineülesete eesmärkide kandjaid kehtivas (2002. a) riiklikus õppekavas.

Meetod – kindlatest osategevustest koosnev ning korduvalt läbitav õppetegevus, mis on ühtaegu mingi muu õppe-eesmärgi saavutamise vahend kui ka eesmärk omaette (nt arutluse kirjutamine kui vahend käsitletava probleemi mõistmiseks ning omaette oskus).

Pädevus – (a) mingis valdkonnas (mingit tüüpi situatsioonides) tulemuslikult toimida võimaldavate teadmiste, oskuste, hoiakute jm valmisolekute kogum; (b) sageli (eri riikides) esinev aineülesete eesmärkide kandjate nimetus.

Pädevusekomponendid – konkreetsed teadmised, oskused, hoiakud jms, millest antud pädevus moodustub.

Tugimaterjalid – mitmesugused õpetajat toetavad, sh konkreetse õppekava rakendamise hõlbustamiseks loodud materjalid (nt aineramatud, õppekava ja õppevara juurde kuuluvad veebikeskkonnad jms).

Valdkond – kogum mingil alusel (nt situatiivselt või distsiplinaarselt) rühmitatud teadmisi ja tegevusi.

Õppe- ja kasvatustöö – mitmesugused koolis ja kooliväliselt, kuid kooli ja õpetajate poolt suunatult toimuvad õpilaste arengu toetamise viisid.

Õppekava eesmärgistus – õppekava eesmärkide ja nende kandjate struktuur (nomenklatuur ja omavahelised seosed).

Õppetegevus – konkreetne ajaliselt piiritletud tegevus mingite õppe-eesmärkide saavutamiseks, nt harjutuse sooritamine, teatud teemal arutluse kirjutamine.

Õppetöö vorm – õpetuse reaalse struktureerimise viis (nt 45-minutiline ainetund, õppekäik)

Õpikeskkonna tasandid – aineõpetuse, klassivälise töö ja õpilaste koolivälise, kooli poolt suunamata kogemuste omavaheliste seoste skematiseerimise viis.

Õppe-eesmärkide gradatsioonid – õppe-eesmärkide muutumine vastavalt õpilase arengule resp. kooliastmele.

Õppe- ja kasvatustöö kavandamine – erinevad õppe- ja kasvatustööd ettevalmistavad tegevused tööplaanide arutamisest ja koostamisest eelseisva õppetegevuse läbimõtlemiseni.

Õppe (v. õppe- ja kasvatustöö) läbiviimine – kooli töötajate osalemine õppe- ja kasvatustöös.

Õppe tagasisidestamine – õpilase arengu ja õppimise jälgimine ning sellest järelduste tegemine.

Õppekava mudel – õppekava komponentide nomenklatuuri ja täpsusastme valik ning nende omavahelise seostamise (struktureerimise) viis

Üld- ja valdkonnapädevused – liik aineülesete eesmärkide kandjaid kehtivas (2002. a) riiklikus õppekavas.

Üldoskused – liik aineülesete eesmärkide kandjaid 2006. a riikliku õppekava tööversiooni lisas: paljude oluliste pädevuste komponendiks olla võivad (erinevate valdkondade teadmistega seostatav) ning õpilase arengust sõltuvad suutlikkused.

Lisa 2: 2006. a RÕKi tööversiooni läbivate teemade lähtekohti

1) Riiklikus strateegias “Säästev Eesti 21” (lk 63) soovitatavate aineülesete eesmärkide ja 2006. a RÕKi tööversiooni läbivate teemade jaotuse võrdlus

Säästev Eesti 21 Õppekavad peavad võimaldama oluliselt suuremal määral õppurite järgmiste võimete ja oskuste arendamist ning hoiakute kujunemist:	2006. a RÕKi tööversiooni läbivad teemad, mille eesmärgistuses on vastav taotlus esil eriti selgelt (NB, vastavused on tinglikud)
• õppimisvõime ja õpioskused;	<i>Elukestev õpe ja karjääri planeerimine</i> <i>Teabekeskond</i>
• eesmärkide püstitamise, probleemide märkamise ja lahendamise võime;	<i>Elukestev õpe ja karjääri planeerimine</i> <i>Kodanikuühiskond ja ettevõtlikkus</i>
• abstraktse ja süsteemse mõtlemise oskus, kriitilise analüüsi ja refleksioonivõime, sünteesivõime;	Kõik läbivad teemad
• strateegiliste valikute ja riskide ning ohtude prognoosivõime;	<i>Keskond ja jätkusuutlikkus</i> <i>Kodanikuühiskond ja ettevõtlikkus</i> <i>Tehnoloogia ja innovatsioon</i>
• otsustamis- ja vastutusvõime, juhtimisoskused, meeskonnatöö oskused;	<i>Elukestev õpe ja karjääri planeerimine</i> <i>Kodanikuühiskond ja ettevõtlikkus</i>
• adekvaatse eneseväljenduse ning tulemusliku kommunikatsiooni võime;	<i>Teabekeskond</i>
• oskus kasutada IKT-d, et informatsiooni töödelda ja luua (otsida, süstematiseerida, struktureerida, analüüsida, üldistada, levitada, vahetada ja säilitada);	<i>Teabekeskond</i> <i>Tehnoloogia ja innovatsioon</i>
• suutlikkus ja julgus genereerida ideid, luua uut teadmist;	<i>Kodanikuühiskond ja ettevõtlikkus</i> <i>Tehnoloogia ja innovatsioon</i>
• eneseusaldus, eneseväärikus, ettevõtlikkus ja aktiivsus;	<i>Elukestev õpe ja karjääri planeerimine</i> <i>Kodanikuühiskond ja ettevõtlikkus</i> <i>Tervis ja ohutus</i> <i>Väärtused ja kõlblus</i>
• ausus, usaldusväärsus, selged eetilised tõekspidamised;	<i>Väärtused ja kõlblus</i>
• rahvusliku kultuurivaramu valdamine ja teiste kultuuride mõistmise ja kultuuridevahelise suhtluse võime;	<i>Omakultuur ja kultuuriline mitmekesisus</i> <i>Väärtused ja kõlblus</i>
• oskus hoida end füüsiliselt ja vaimselt heas vormis;	<i>Tervis ja ohutus</i>
• võime edukalt kohaneda uues keskkonnas ja vastata uutele väljakutsetele (<i>fitness</i>)	<i>Omakultuur ja kultuuriline mitmekesisus</i> <i>Tehnoloogia ja innovatsioon</i> <i>Tervis ja ohutus</i>
• jätkusuutliku arengu põhimõtete tundmine ja arvestamine, säästva ja keskkonna tasakaalu arvestava tegutsemise ja käitumise põhimõtete omandamine.	<i>Keskond ja jätkusuutlikkus</i> <i>Tehnoloogia ja innovatsioon</i>

2) 2006. a RÕKi tööversiooni läbivate teemadele vastav ELi võtmepädevuste sisu

2006. a RÕKi tööversiooni läbivad teemad	ELi võtmepädevuste sisukirjeldused (valik on tinglik)
<i>Elukestev õpe ja karjääri planeerimine</i>	<ul style="list-style-type: none"> - oskus kasutada otstarbekalt abivahendeid ning õppida keeli ka mitteformaalses kontekstis (võõrkeelteoskus) - huvi osaleda võrkudes ja ühendustes kultuurilistel, sotsiaalsetel ja/või ametialastel eesmärkidel (infotehnoloogiline pädevus) - käitumisviisid, mis võimaldavad inimestel osaleda tõhusalt ja konstruktiivselt sotsiaalses ja tööelus ning eelkõige aina mitmekesisemaks muutuv asukonnas ja vajadusel lahendada konflikte; eri ühiskondades ja keskkondades (nt tööl) üldiselt kehtivate käitumisreeglite mõistmine; oskus toime tulla stressi ja frustratsiooniga ning

	<p>seda konstruktiivselt väljendada, olla võimeline eristama isiklikku ja tööelu (sotsiaalne ja kodanikupädevus)</p> <p>- võime teha kindlaks olemasolevad võimalused isiklikus elus, kutsealal ja äritegevuses, sealhulgas üldisem arusaamine elu- ja töökeskkonnast; oskus töötada nii üksikult kui töörühma liikmena; võime mõista oma tugevaid ja nõrku külgi ning hinnata ja võtta õigustatud riske (algatusvõime ja ettevõtlikkus)</p> <p><i>Tervikuna õppimisoskus</i></p>
<i>Keskkond ja jätkusuutlikkus</i>	<p>- arusaamine inimtegevuse põhjustatud muutustest ja üksikisiku vastutusest; teaduse ja tehnoloogia poolt loodusele avalduva mõju mõistmine; teaduslike teooriate, rakenduste ja tehnoloogia arengu, selle piiride ja sellega kaasnevate ohtude (seoses otsustamisega, väärtustega, moraalsete küsimustega, kultuuriga jne) ühiskonnas mõistmine; kriitikameel ja uudishimu, huvitumine eetilistest küsimustest ning turvalisuse ja jätkusuutlikkuse tähtsakspeidamine, eelkõige nendes küsimustes, mis käsitlevad teaduslikku ja tehnoloogilist arengut inimese enda, tema pere, kogukonna ja globaalsest seisukohast; (teaduslik ja tehnoloogiapädevus)</p> <p>- huvi osaleda võrkudes ja ühendustes kultuurilistel, sotsiaalsetel ja/või ametialastel eesmärkidel (infotehnoloogiline pädevus)</p>
<i>Kodanikuühiskond ja ettevõtlikkus</i>	<p>- huvi osaleda võrkudes ja ühendustes kultuurilistel, sotsiaalsetel ja/või ametialastel eesmärkidel (infotehnoloogiline pädevus)</p> <p>- pädevus kasutada täielikult ära oma kodanikuõigusi, toetudes teadmistele sotsiaalsetest ja poliitilistest mõistetest ja struktuuridest ning aktiivse ja demokraatliku osalemise soovile (sotsiaalne ja kodanikupädevus)</p> <p>- eri ühiskondades ja keskkondades (nt töö) üldiselt kehtivate käitumisreeglite mõistmine (sotsiaalne pädevus)</p> <p><i>Tervikuna kodanikupädevus ning 'algatusvõime ja ettevõtlikkus'</i></p>
<i>Omakultuur ja kultuuriline mitmekesisus</i>	<p>- soov arendada kriitilist ja konstruktiivset dialoogi, esteetilisest väärtustest lugupidamist ning soovi nende poole püüelda ja huvi teistega suhtlemise vastu (emakeeleoskus)</p> <p>- kultuuridevaheliste erinevuste mõistmine; teadmised ühiskonnas kehtivate konventsioonide, kultuuri ja keelte variatiivsuse kohta; kultuurilisest mitmekesisusest lugupidamine ning huvi keelte ja kultuuridevahelise suhtluse vastu (võõrkeelteoskus)</p> <p>- eri ühiskondades ja keskkondades üldiselt kehtivate käitumisreeglite mõistmine; inimeste, rühmade, tööorganisatsioonide, soolise võrdõiguslikkuse ja mittediskrimineerimise, ühiskonna ja kultuuriga seotud põhimõistete tundmine; Euroopa ühiskondade paljukultuurilisuse ning selle, kuidas rahvuslik kultuuriline identiteet suhestub Euroopa identiteediga, mõistmine; oskus suhelda konstruktiivselt erinevates keskkondades, olla salliv, väljendada ja mõista erinevaid seisukohti, pidada veenvalt läbirääkimisi ning tunda empaatiat; huvitumine kultuuridevahelisest suhtlemisest ja väärtushinnangute mitmekesisusest, austuse tundmine teiste vastu ning olema valmis eelarvamuste kõrvalejätmiseks ning kompromissideks; oma kuuluvuse tunnetamine kohaliku kogukonda, riiki, Euroopa Liitu, Euroopasse ja maailma üldiselt ning sooviks osaleda demokraatlikus otsustusprotsessis kõigil tasanditel (sotsiaalne ja kodanikupädevus)</p> <p>- huvi osaleda võrkudes ja ühendustes kultuurilistel, sotsiaalsetel ja/või ametialastel eesmärkidel (infotehnoloogiline pädevus)</p> <p><i>Tervikuna kultuuripädevus</i></p>
<i>Teabekeskkond</i>	<p>- verbaalse suhtluse põhiliikide, mitmesuguste ilukirjanduslike ja tarbetekestide ning eri stiilide ja registreeritud põhioomaduste tundmine ja mõistmine, et keelekasutus ja suhtlusviis varieerub sõltuvalt olukorrast; suutlikkus suhelda keeleliselt kohasel viisil ja loovalt erinevates ühiskondlikes ning kultuurilistes situatsioonides nii koolis, tööl, kodus kui vabal ajal (emakeeleoskus, võõrkeelteoskus)</p> <p>- suutlikkus eristada ja kasutada eri liiki tekste, otsida, koguda ja töödelda teavet, kasutada abivahendeid ning oma suulisi ja kirjalikke argumente veenvalt ja kontekstikohaselt sõnastada ja väljendada; teadlikkus keele mõjust teistele ja vajadusest mõista ja kasutada keelt positiivselt ja sotsiaalselt vastutustundlikul viisil</p>

	<p>(emakeeleoskus)</p> <ul style="list-style-type: none"> - oskus suhelda konstruktiivselt erinevates keskkondades; teiste privaatsuse austamine (sotsiaalne ja kodanikupädevus) - võime ja soov kasutada matemaatilisi mõttemetodeid (loogikat ja ruumilist mõtlemist) ja esitusviise (valemid, mudelid, skeemid, graafikud); võime järgida [<i>sic</i>] ja hinnata argumentatsiooni; austus tõe vastu, soov otsida põhjendusi ning hinnata nende paikapidavust (matemaatikapädevus) - võime ja soov rakendada loodusnähtuste selgitamiseks kasutatavaid teadmisi ja meetodeid probleemide identifitseerimiseks ning tõenditel põhinevate järelduste tegemiseks; oskus tunda ära teadusliku uurimuse põhiomadused ning suutlikkus tehtud järeldusi ning nendeni viinud mõttekäiku kirjeldada (teaduslik ja tehnoloogiapädevus pädevus) - järjepidev teadmiste omandamise oskus (õppimisoskus) <p><i>Tervikuna infotehnoloogiline pädevus</i></p>
<i>Tehnoloogia ja innovatsioon</i>	<ul style="list-style-type: none"> - võime ja soov kasutada matemaatilisi mõttemetodeid (loogikat ja ruumilist mõtlemist) (matemaatikapädevus) - võime ja soov rakendada loodusnähtuste selgitamiseks kasutatavaid teadmisi ja meetodeid probleemide identifitseerimiseks ning tõenditel põhinevate järelduste tegemiseks; matemaatilisele ja teaduslikule pädevusele vastavate teadmiste ja meetodite rakendamine inimeste soovide või vajaduste teenistusse; võime kasutada tehnoloogilisi vahendeid ja seadmeid ning teaduslikke andmeid teatava eesmärgi saavutamiseks või teatava tõenditel põhineva otsuse või järelduse tegemiseks; arusaamine inimtegevuse põhjustatud muutustest ja üksikisiku vastutusest; tehnoloogia ja tehnoloogiliste toodete ja protsesside tundmist ning teaduse ja tehnoloogia poolt loodusele avalduva mõju mõistmine; teaduslike teooriate, rakenduste ja tehnoloogia arengu, selle piiride ja sellega kaasnevate ohtude (seoses otsustamisega, väärtustega, moraalsete küsimustega, kultuuriga jne) ühiskonnas mõistmine; kriitikameel ja uudishimu, huvitumine eetilistest küsimustest ning turvalisuse ja jätkusuutlikkuse tähtsaks pidamine, eelkõige nendes küsimustes, mis käsitlevad teaduslikku ja tehnoloogilist arengut inimese enda, tema pere, kogukonna ja globaalsest seisukohast (teaduslik ja tehnoloogiapädevus) - arusaamine ja teadmised infotehnoloogia olemusest, rollist ja infotehnoloogilistest võimalustest; peamistest arvutirakendustest, nagu teksti- ja tabelitöötlus, andmebaasid, info salvestamine ja haldamine, Interneti võimaluste ja potentsiaalsete ohtude tundmine; mõistmine, kuidas infotehnoloogia toetab loomingulisust ja uuendustegevust (infotehnoloogiline pädevus) - huvitumine sotsiaalmajanduslikust arengust (sotsiaalne ja kodanikupädevus)
<i>Tervis ja ohutus</i>	<ul style="list-style-type: none"> - optimaalse füüsilise ja vaimse tervise saavutamise võimaluste tundmine ning selle tähtsuse mõistmine enda, lähima suhtlusringkonna ja oma pere jaoks; teadmine, kuidas tervislikud eluviisid saavad sellele kaasa aidata (sotsiaalne ja kodanikupädevus)
<i>Väärtused ja kõlblus</i>	<ul style="list-style-type: none"> - soov arendada kriitilist ja konstruktiivset dialoogi, esteetilistest väärtustest lugupidamist ning soovi nende poole püüelda ja huvi teistega suhtlemise vastu (emakeeleoskus) - kultuuridevaheliste erinevuste mõistmine; teadmised ühiskonnas kehtivate konventsioonide, kultuuri ja keelte variatiivsuse kohta (võõrkeelteoskus) - eri ühiskondades ja keskkondades üldiselt kehtivate käitumisreeglite mõistmine; oskus suhelda konstruktiivselt erinevates keskkondades, olla salliv, väljendada ja mõista erinevaid seisukohti ning tunda empaatiat; suhtumine, mis põhineb koostööl, enesekindlusel ja aususel; huvitumine kultuuridevahelisest suhtlemisest ja väärtushinnangute mitmekesisusest, austuse tundmine teiste vastu ning valmisolek eelarvamuste kõrvalejätmiseks ning kompromisside; igakülgne austus inimõiguste vastu ja võrdsuse tunnustamine demokraatia alusena ning eri religioonide ja rahvuste väärtussüsteemide vaheliste erinevuste mõistmine; vastutustunde olemasolu, samuti mõistmise ja austuse ülesnäitamine ühenduse ühtekuuluvuse tagamiseks vajalike ühiste väärtuste suhtes, nagu demokraatlike põhimõtete austamine; teiste väärtushinnangute ja privaatsuse austamine (sotsiaalne ja kodanikupädevus)

3) Läbivate teemade lähtedokumente⁵⁹:

Eesti Vabariigi põhiseadus, ÜRO Inimõiguste ülddeklaratsioon, Euroopa Nõukogu konventsioon inimõiguste ja põhivabaduste kaitseks, Lapse õiguste konventsioon, Euroopa Liidu alusdokumendid

Euroopa Nõukogu soovitus 1396 (1999) "Religioon ja demokraatia"

Euroopa haridusministrite deklaratsioon "Intercultural education: managing diversity, strengthening democracy" (10—12 nov. 2003)

Vähemusrühvuste kultuuriautonoomia seadus, Eesti keele arendamise strateegia 2004—2010, Riiklik programm "Integratsioon Eesti ühiskonnas"

Euroopa Liidu Lissaboni strateegia, EL-i tööprogramm "Haridus ja koolitus 2010"⁶⁰

Why Literacy in Europe? Enhancing Competencies of Citizens in the 21st Century. UNESCO Institute for Education, 2005

ÜRO säästva arengu kontseptsioon "Agenda 21-s", ÜRO Peaassamblee resolutsiooni nr 254 "Säästvat arengut toetava hariduse dekaad 2005—2014"⁶¹; ÜRO Säästvat Arengut Toetava Hariduse Dekaaadi Rahvusvaheline Rakenduskava, Euroopa keskkonnaministrite tippkohtumisel mais 2003 Kiievis vastu võetud avaldus "Säästvat arengut toetav haridus"⁶²; ÜRO Euroopa Majanduskomisjoni Säästvat Arengut Toetava Hariduse Strateegia⁶³; Keskkonnaministeeriumi ning haridus- ja teadusministeeriumi heaks kiidetud keskkonnahariduse kontseptsioon⁶⁴ ja selle raames toimuv teavitustöö,

Eesti säästva arengu riiklik strateegia aastani 2030⁶⁵

Teadmistepõhine Eesti. Eesti teadus- ja arendustegevuse ning innovatsiooni strateegia 2007—2013

Eesti kodanikuühiskonna arengukontseptsioon, Riigikogu poolt heaks kiidetud 12.2002⁶⁶; Kodanikualgatuse toetamise arengukava 2007—2010⁶⁷; Kaasamise hea tava⁶⁸; Vabatahtliku tegevuse arengukava⁶⁹

Ekspertgrupi "Ettevõtlusharidus" lõppraport. Euroopa Komisjon, 2004; [Eesti ettevõtluspoliitika 2007-2013](#), [Eesti elukestva õppe strateegia](#) 2005–2008

European strategy for child and adolescent health and development. WHO Regional Office for Europe, 2005⁷⁰; Skills for Health Skills-based health education including life skills: An important component of a Child-Friendly/Health-Promoting School (WHO)⁷¹; Lapse õiguste tagamise

⁵⁹ Täname 2006. a RÕKi tööversiooni läbivate teemade lisa koostamisel osalenud töörühma liikmeid.

⁶⁰ http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/10_year_en.pdf

⁶¹ http://portal.unesco.org/education/ev.php?URL_ID=27234&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201

⁶² <http://www.unece.org/env/documents/2003/ece/cep/ece.cep.102.rev.1.e.pdf>

⁶³ <http://www.hm.ee/uus/hm/client/download.php?id=1931>

⁶⁴ <http://www.envir.ee/379029>

⁶⁵ http://www.envir.ee/orb.aw/class=file/action=preview/id=90658/SE21_est_web.pdf

⁶⁶ <http://www.siseministeerium.ee/?id=5642>

⁶⁷ http://www.siseministeerium.ee/failid/KATA_2007_2010.pdf

⁶⁸ <http://www.valitsus.ee/brf/?id=34190>

⁶⁹ http://www.vabatahtlikud.ee/failid/vttstrat/vta_2007_2010_31_jaan_2007.pdf

⁷⁰

[http://www.sm.ee/est/HtmlPages/Europeanstrategyforchildandadolescenthealthanddevelopment/\\$file/European%20strategy%20for%20child%20and%20adolescent%20health%20and%20development.pdf](http://www.sm.ee/est/HtmlPages/Europeanstrategyforchildandadolescenthealthanddevelopment/$file/European%20strategy%20for%20child%20and%20adolescent%20health%20and%20development.pdf)

⁷¹

[http://www.sm.ee/est/HtmlPages/SkillsfoHealth\(skillsbasedhealtheducation\)WHO2003/\\$file/Skills%20fo%20Health%20\(skills%20based%20health%20education\)%20WHO%202003.pdf](http://www.sm.ee/est/HtmlPages/SkillsfoHealth(skillsbasedhealtheducation)WHO2003/$file/Skills%20fo%20Health%20(skills%20based%20health%20education)%20WHO%202003.pdf)

strateegia 2004–2008⁷²; [Liikumisharrastuse strateegiline arengukava 2006-2010](#); [Alaealiste kuritegevuse vähendamise arengukava aastateks 2007-2009](#)

Liiklusseadus, Eesti Rahvuslik liiklusohutuse programm, Liikluseeskiri, VV määrus nr 89 “Laste liikluskasvatuse kord” (8.03.2001); Teede- ja Sideministreeriumi 22.juuni 2001 aasta määrus “Jalgratturi ja mopeedijuhi eksamineerimise ja neile juhilubade väljaandmise eeskiri”.

[Riigi eelarvestrateegia 2007-2010](#); Struktuurivahendite kasutamise strateegia 2007–2013⁷³, Eesti kõrgharidusstrateegia aastateks 2006–2015

[Eesti infoühiskonna arengukava 2013](#), riiklik arengukava Õppiv Tiiger 2006-2010

(<http://www.tiigrihype.ee/?op=body&id=17>), EL-i strateegia-raamistik 2010

(http://ec.europa.eu/information_society/eeurope/i2010/index_en.htm).

4) Veebipõhiseid juhendmaterjale ja toimivaid riiklikke programme

Elukestev õpe ja karjääri planeerimine

Karjäärinõustamise Teabekeskuse 2007. aasta trükkis “Koolist tööle. Haridus ja tööturg 2006” (http://www.innove.ee/ee/files/koolist_toole_2006_final.pdf), “Karjääriteenuste arendamine” (http://www.innove.ee/ee/files/Karjaariteenustearendamine_2007.pdf), Euroopa juhismaterjalid 2006 (välja töötatud Euroopa Komisjoni juures tegutseva karjääriteenuste pakkumise ekspertgrupi poolt, toetamaks tööprogrammi “Haridus ja koolitus 2010”, mõeldud karjääriteenuste süsteemide arendamiseks ning õppepartnerluseks (<http://www.innove.ee/ee/?p=2&op=page&PID=104>).

Keskkond ja säästev areng

MTÜ Koolitus- ja Nõustamiskeskus *HARED*: tunnikonspektid jms
<http://www.hared.ee/index.php?page=portf>

Kodanikuühiskond ja ettevõtlikkus

Vabariigi Valitsuse ja kodanikeühenduste esindajate ühiskomisjoni töö, ülevaate “Kodanikuhariduse hetkeseis ja arengusuunad” koostamine, tähtaeg 12.2007, Heateo Sihtasutuse noorteprogramm (<http://www.heategu.ee/?id=1150>), Programm Euroopa Noored (<http://www.noored.ee>), Mitteformaalse õppimise veebikeskkond (<http://www.mitteformaalne.ee>).

Omakultuur ja kultuuriline mitmekesisus

“Lõunaesti keel ja kultuur 2005-2009” (<http://www.kul.ee/index.php?path=0x1046>), Setomaa riiklik kultuuriprogramm 2006-2009 (<http://www.kul.ee/index.php?path=0x214x789>), Kultuuriministeeriumi Kultuuripärandi programmid (<http://www.kul.ee/index.php?path=0x214>).

Teabekeskkond

Lastekaitseliidu meediahariduslik veebileht tuleb varsti www.peremeedia.ee

Tehnoloogia ja innovatsioon

Tiigrihüppe jätkuprogramm “Õppiv Tiiger”

⁷²

[http://www.sm.ee/est/HtmlPages/L.%C3%95TS2007TAItgevuskavakinnitatud/\\$file/L.%C3%95TS%202007%20TAI%20tegevuskava%20kinnitatud.pdf](http://www.sm.ee/est/HtmlPages/L.%C3%95TS2007TAItgevuskavakinnitatud/$file/L.%C3%95TS%202007%20TAI%20tegevuskava%20kinnitatud.pdf)

⁷³ www.struktuurifondid.ee/failid/Strateegia_rsks_110107.pdf

ELi programmid eTwinning, Comenius
ELi 6. raamkava projekt Calibrate

Tervis ja ohutus

Tervise Arengu Instituudi informatiivne veebikeskkond Terviseinfo.ee
(<http://www.terviseinfo.ee/web/>), Tarbijakaitseameti võistlus koolinoortele
“Tervislik koolitoit igasse kooli!”, TAI programmid: HIV-ennetus programm
(<http://www.hiv.ee/est/>), “Suitsuprii klass”
(<http://www.terviseinfo.ee/web/?id=1888>), Tervist Edendav Kool
(<http://www.tai.ee/?id=2549>), Maanteeameti liiklusohutuse ja ennetusprogrammid

Lisa 3: Euroopa Parlamendi ja nõukogu soovitus "Võtmepädevuste kohta elukestvas õppes" lisa: Võtmepädevused elukestvas õppes – Euroopa lähteraamistik⁷⁴

LISA

VÕTMEPÄDEVUSED ELUKESTVAS ÕPPES – EUROOPA LÄHTERAAMISTIK

Taust ja eesmärgid

Globaliseerumine seab Euroopa Liidule jätkuvalt uusi väljakutseid, seepärast vajab iga kodanik laialdasi võtmepädevusi, et paindlikult kohaneda kiirete muutuste ja maailmaga, kus kõik on omavahel üha enam seotud.

Haridusel oma kaksikrollis – nii sotsiaalses kui ka majanduslikus plaanis – on võtmetähtsus selle tagamisel, et Euroopa kodanikud omandaksid võtmepädevused, mis on vajalikud seesuguste muutustega paindlikuks kohanemiseks.

Kasutades mitmekesiseid ja erinevaid pädevusi, tuleks eelkõige võtta arvesse õppijate erinevaid vajadusi, tagades võrdsuse ja juurdepääsu neile elanikkonnariühmadele, kes isiklike, sotsiaalsete, kultuuriliste või majanduslike olude tõttu on hariduse osas ebasoodsas olukorras ja vajavad seega oma hariduspotentsiaali realiseerimiseks erilist toetust. Sellised elanikkonnariühmad on näiteks väheste põhioskustega, eelkõige vähese kirjaoskusega inimesed, kooli pooleli jätnud, pikaajalised töötud ja inimesed, kes naasevad tööle pärast pikaajalist puhkust, vanemaelised, sisserändajad ja puudega inimesed.

Selles kontekstis on käesolevate suuniste põhieesmärgid järgmised:

- 1) välja selgitada ja määratleda võtmepädevused, mis on vajalikud eneseteostuseks, aktiivseks kodakondsuseks, sotsiaalseks ühtekuuluvuseks ja töö leidmiseks teadmisteühiskonnas;
- 2) toetada liikmesriikide tööd, mis aitab tagada, et alushariduse ja -õppe lõpuks on noorte võtmepädevused arenenud sellisele tasemele, mis valmistab neid ette täiskasvanuikka jõudmiseks, ja et täiskasvanutel oleks võimalus võtmepädevusi kogu elu jooksul edasi arendada ja ajakohastada;
- 3) koostada Euroopa lähtemeedepoliitikute, haridusspetsialistide, tööandjate ja õppijate endi tarbeks, mis lihtsustaks riigisisest ja ELi tasandi tööd ühiste eesmärkide saavutamise nimel;
- 4) luua raamistik edasiseks tegevuseks ühenduse tasandil nii tööprogrammi "Haridus ja kooolitus 2010" kui ühenduse haridus- ja kooolitusprogrammide raames.

Võtmepädevused

⁷⁴ 18.12.2006; ELT L 394, 30.12.2006

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:32006H0962:ET:NOT> (vaadatud 08.2007)

Mõistet “pädevus” määratletakse siin kui asjakohast teadmiste, oskuste ja suhtumiste kogumit. Võtmepädevused on pädevused, mida vajavad kõik inimesed, et tagada eneseteostus ja areng, kodanikuaktiivsus, sotsiaalne kaasatus ning tööhõive.

Käesolevas lähteraamistikus määratletakse kaheksa võtmepädevust:

1. Emakeeleoskus;
2. Võõrkeelteoskus;
3. Matemaatikapädevus ja teadmised teaduse ja tehnoloogia alustest;
4. Infotehnoloogiline pädevus;
5. Õppimisoskus;
6. Sotsiaalne ja kodanikupädevus;
7. Algatusvõime ja ettevõtlikkus;
8. Kultuuriteadlikkus ja -pädevus.

Võtmepädevusi peetakse võrdselt olulisteks, kuna nad kõik saavad aidata kaasa eduka elu kujunemisele teadmisteühiskonnas. Nimetatud pädevused on paljusi kattuvad ja omavahel tihedalt seotud: ühe valdkonna jaoks kesksed oskused toetavad ka teiste valdkondade pädevusi. Õppimine põhineb keele-, kirja-, arvutus- ja informatsiooni- ka kommunikatsioonitehnoloogia (IKT)-alastel oskustel ning õppimisoskus toetab kogu õpitegevust. Paljusid märksõnu kasutatakse neis suunistes läbivalt: kriitiline mõtlemine, loominguilisus, algatusvõime, probleemide lahendamine, riskihindamine, otsustusvõime ja emotsioonide konstruktiivne kontrollimine on olulised kõigi kaheksa pädevuse omandamisel.

1. Emakeeleoskus [1]

Määratlus:

Emakeeleoskus on suutlikkus väljendada ja tõlgendada kontseptsioone, mõtteid, tundeid, fakte ja arvamusi nii suuliselt kui kirjalikult (kuulamis-, rääkimis-, lugemis- ja kirjutamisoskus) ning suhelda keeleliselt kohasel viisil ja loovalt erinevates ühiskondlikes ning kultuurilistes situatsioonides nii koolis, tööl, kodus kui vabal ajal.

Pädevusega seotud olulised teadmised, oskused ja suhtumised

Suhtlusoskus tuleneb emakeele omandamisest, mis on seotud inimese kognitiivse oskusega tõlgendada maailma ja seostada end teistega. Emakeeleoskus eeldab teadmisi sõnavarast, funktsionaalsest grammatikast ja keele funktsioonidest. See kätkeb ka verbaalse suhtluse põhiliikide, mitmesuguste ilukirjanduslike ja tarbetekstide ning eri stiilide ja registre põhiomaduste tundmist ja mõistmist, et keelekasutus ja suhtlusviis varieerub sõltuvalt olukorrast.

Pädevus eeldab järgmisi oskusi: suulise ja kirjaliku suhtlemise oskust mitmesugustes suhtlussituatsioonides ja oskust oma suhtlusviisi jälgida ning kohandada seda vastavalt olukorra nõuetele. Samuti eeldab emakeeleoskus suutlikkust eristada ja kasutada eri liiki tekste, otsida, koguda ja töödelda teavet, kasutada abivahendeid ning oma suuliselt ja kirjalikke argumente veenvalt ja kontekstikohaselt sõnastada ja väljendada.

Positiivne suhtumine emakeeleoskusesse kätkeb soovi arendada kriitilist ja konstruktiivset dialoogi, esteetilisest väärtusest lugupidamist ning soovi nende poole püüelda ja huvi teistega suhtlemise vastu. See eeldab, et ollakse teadlikud keele mõjust teistele ja vajadusest mõista ja kasutada keelt positiivselt ja sotsiaalselt vastutustundlikul viisil.

2. Võõrkeelteoskus [2]

Määratlus:

Võõrkeelteoskus eeldab suuresti samasuguseid oskusi kui emakeeleoskus: see põhineb suutlikkusel mõista, väljendada ja tõlgendada kontseptsioone, mõtteid, tundeid, fakte ja arvamusi nii suuliselt kui kirjalikult (kuulamis-, rääkimis-, lugemis- ja kirjutamisoskus) mitmesugustes sotsiaalsetes ja kultuurilistes situatsioonides koolis, tööl, kodus ja vabal ajal, lähtudes inimese vajadustest ja soovidest. Samuti hõlmab võõrkeelteoskus selliseid oskusi nagu suhtluse vahendamine ja kultuuridevaheliste erinevuste mõistmine. Inimese keeleoskuse tase varieerub nelja osaoskuse (kuulamine, rääkimine, lugemine ja kirjutamine) ja räägitavate keelte vahel ning sõltub inimese sotsiaalsest ja kultuurilisest taustast, keskkonnast ning vajadustest ja/või huvidest.

Pädevusega seotud olulised teadmised, oskused ja suhtumised

Võõrkeelteoskus eeldab teadmisi sõnavarast ja funktsionaalsest grammatikast ning verbaalse suhtluse peamiste liikide ja registrite tundmist. Olulised on ka teadmised ühiskonnas kehtivate konventsioonide, kultuuri ja keelte variatiivsuse kohta.

Vajalikud põhioskused hõlmavad suutlikkust mõista kõnet, algatada, jätkata ja lõpetada vestlusi ning lugeda, mõista ja luua tekste, lähtuvalt isiklikest vajadustest. Samuti on tähtis kasutada otstarbekalt abivahendeid ning õppida keeli ka mitteformaalses kontekstis, mis on osa elukestvast õppest.

Positiivne suhtumine eeldab kultuurilisest mitmekesisusest lugupidamist ning huvi keelte ja kultuuridevahelise suhtluse vastu.

3. Matemaatika-pädevus ja teadmised teaduse ja tehnoloogia alustest

Määratlus:

A. Matemaatika-pädevus on oskus arendada ja rakendada matemaatilist mõtlemist, et lahendada mitmesuguseid igapäevaelus tekkivaid küsimusi. Hea arvutamisoskuse saavutamisel on rõhuasetus protsessil ja tegevusel ning samuti teadmistel. Matemaatika-pädevus hõlmab vähemal või suuremal määral ka võimet ja soovi kasutada matemaatilisi mõttemetodeid (loogikat ja ruumilist mõtlemist) ja esitusviise (valemid, mudelid, skeemid, graafikud).

B. Teaduslik pädevus osutab võimele ja soovile rakendada loodusnähtuste selgitamiseks kasutatavaid teadmisi ja meetodeid probleemide identifitseerimiseks ning tõenditel põhinevate järelduste tegemiseks. Tehnoloogia-pädevuse all mõistetakse nende teadmiste ja meetodite rakendamist inimeste soovide või vajaduste teenistusse. Teaduslik pädevus ja

tehnoloogiapädevus eeldavad arusaamist inimtegevuse põhjustatud muutustest ja üksikisiku vastutusest.

Pädevusega seotud olulised teadmised, oskused ja suhtumised

A. Matemaatikaalased vajalikud teadmised hõlmavad head numbrite, mõõtesüsteemide, struktuuride, põhitehete ja matemaatiliste esitusviiside tundmist, arusaamist matemaatilistest terminitest ja mõistetest ning küsimustest, millele matemaatika võib aidata vastuseid leida.

Vajalikud oskused on matemaatika põhiprintsiipide ja -protsesside rakendamine igapäevastes olukordades kodus ja tööl ning võime järgida ja hinnata argumentatsiooni. Pädevus eeldab suutlikkust mõelda matemaatiliselt, mõista matemaatilisi tõendeid, suhelda matemaatilises keeles ning kasutada sobivaid abivahendeid.

Positiivne suhtumine põhineb austusel tõe vastu, soovil otsida põhjendusi ning hinnata nende paikapidavust.

B. Teaduses ja tehnoloogias hõlmavad põhiteadmised looduse põhiprintsiipide, põhiliste teaduslike mõistete, põhimõtete ja meetodite, tehnoloogia ja tehnoloogiliste toodete ja protsesside tundmist ning teaduse ja tehnoloogia poolt loodusele avalduva mõju mõistmist. Seega peaksid kõnealused pädevused aitama inimestel paremini mõista teaduslike teooriate, rakenduste ja tehnoloogia arengut, selle piire ja sellega kaasnevaid ohtusid (seoses otsustamisega, väärtustega, moraalseste küsimustega, kultuuriga jne) ühiskonnas.

Põhioskused on võime kasutada tehnoloogilisi vahendeid ja seadmeid ning teaduslikke andmeid teatava eesmärgi saavutamiseks või teatava tõenditel põhineva otsuse või järelduse tegemiseks. Tähtis on ka oskus tunda ära teadusliku uurimuse põhiomadused ning suutlikkus tehtud järeldusi ning nendeni viinud mõttekäiku kirjeldada.

Pädevust iseloomustav suhtumine põhineb kriitikameelel ja uudishimul, huvitumisel eetilistest küsimustest ning turvalisuse ja jätkusuutlikkuse tähtsakspeidamisel, eelkõige nendes küsimustes, mis käsitlevad teaduslikku ja tehnoloogilist arengut inimese enda, tema pere, kogukonna ja globaalsest seisukohast.

4. Infotehnoloogiline pädevus

Määratlus:

Infotehnoloogiline pädevus seisneb suutlikkuses kasutada oskuslikult ja kriitiliselt infoühiskonna tehnoloogiat nii töö, meelelahutuse kui suhtlemise eesmärgil. See põhineb peamiselt IKT-alastel oskustel: arvutite kasutamine info saamiseks, hindamiseks, salvestamiseks, loomiseks, esitamiseks ja vahetamiseks ning koostöövõrkudes osalemine Interneti teel.

Pädevusega seotud olulised teadmised, oskused ja suhtumised:

Infotehnoloogiline pädevus eeldab head arusaamist ja teadmisi infotehnoloogia olemusest, rollist ja infotehnoloogilistest võimalustest igapäevastes situatsioonides nii isiklikel ja

meelelahutuslikel kui tööalastel eesmärkidel. See hõlmab peamisi arvutirakendusi, nagu teksti- ja tabelitöötlus, andmebaasid, info salvestamine ja haldamine, Interneti võimaluste ja potentsiaalsete ohtude tundmist, elektroonilist suhtlemist (e-post, võrgusuhtlus) tööalastel ja meelelahutuslikel eesmärkidel, teabe jagamiseks, koostöövõrkude loomiseks, õppimiseks ja teadustegevuseks. Oluline on ka mõista, kuidas infotehnoloogia toetab loomingulisust ja uuendustegevust, suhtuda kriitiliselt saadaoleva teabe paikapidavusse ja usaldusväärsusesse ning olla teadlik infotehnoloogia interaktiivse kasutuse õiguslikest ja eetilistest põhimõtetest.

Olulised oskused on: oskus leida, koguda ja töödelda infot ning kasutada seda kriitiliselt ja süstemaatiliselt, eraldades linke kasutades olulist ebaolulisest ja reaalselt virtuaalsest. Tuleb osata rakendada sobivaid abivahendeid keeruka teabe loomiseks, esitamiseks ning mõistmiseks ning leida ja kasutada internetipõhiseid otsingusüsteeme ja muid teenuseid. Tähtis on ka oskus kasutada infotehnoloogiat kriitilise mõtlemise, loomingulise ja uuendustegevuse toetuseks.

Infotehnoloogia kasutamine nõuab kriitilist ja läbimõeldud suhtumist saadaolevasse teabesse ning vastutustundlikkust interaktiivse meedia kasutamisel. Pädevust aitab arendada ka huvi osaleda võrkudes ja ühendustes kultuurilistel, sotsiaalsetel ja/või ametialastel eesmärkidel.

5. Õppimisoskus

Määratlus:

Õppimisoskus on järjepidev teadmiste omandamise oskus. Pädevus eeldab teadlikkust oma õpiprotsessist, vajadustest ja võimalustest ning oskust kõrvaldada takistused eduka õppimise teelt. See pädevus hõlmab uute teadmiste ja oskuste omandamist, töötlemist ja seostamist eelnevaga, samuti sobivate juhendajate leidmist ja nende abi kasutamist. Õppimisoskus võimaldab õppijatel eelnevatele teadmistele ja elukogemusele tuginedes omandada ja rakendada teadmisi ja oskusi mitmesugustes olukordades nii kodus, tööl kui koolis. Pädevuse omandamisel mängivad esmatähtsat rolli motiveeritus ja enesekindlus.

Pädevusega seotud olulised teadmised, oskused ja suhtumised:

Kui õpitakse kindlal tööga või karjääriga seotud eesmärgil, vajatakse teadmisi nõutavatest pädevustest, teadmistest, oskustest ja kvalifikatsioonidest. Igal juhul on õppimisoskuse omandamiseks vaja, et õppija teaks, milliseid õpistrateegiaid ta eelistab ja saaks nendest strateegiatest aru, mõistaks oma oskuste ja kvalifikatsioonide tugevaid ja nõrku külgi ning oleks suuteline leidma haridus- ja koolitusvõimalusi ning sobivaid juhendajaid ja/või toetajaid.

Vajalikud oskused hõlmavad esmalt edasiõppeks vajalike põhioskuste (kirja-, arvutus- ja IKT-alased oskused) omandamist. Inimene peab suutma põhioskustele toetudes omandada, töödelda ja assimileerida uusi teadmisi ja oskusi. See nõuab oma õpitegevuse, karjääri ja töö otstarbekat korraldamist ning eelkõige võimet järjekindlalt õppida, keskenduda pikkade perioodide vältel ning hinnata kriitiliselt õppimise eesmärke. Õppijad peavad suutma töötada iseseisvalt, näidates üles enesedistsipliini, aga samuti teha õppeprotsessis ka kollektiivset tööd, kasutada ära heterogeense rühma eeliseid ning jagada omandatud

teadmisi. Inimesed peavad oskama oma õpitegevust korraldada, oma tööd hinnata ja vajadusel otsida nõu, teavet ja tuge.

Positiivne suhtumine kätkeb motivatsiooni ja enesekindlust, mis võimaldaks edukalt õppida kogu elu. Probleemide lahendamisele suunatud mõtlemine aitab kaasa nii õppimisele kui inimese võimele ületada takistusi ning kohaneda muutustega. Positiivset suhtumist aitab kujundada ka soov kasutada varasemaid teadmisi ja elukogemusi ning uudishimu, mis ajendab otsima uusi õppevõimalusi ning õpitut mitmesugustes elus ette tulevates olukordades rakendama.

6. Sotsiaalne ja kodanikupädevus

Määratlus:

Need personaalsed, isikutevahelised ja kultuuridevahelised pädevused hõlmavad kõiki käitumisviise, mis võimaldavad inimestel osaleda tõhusalt ja konstruktiivselt sotsiaalses ja tööelus ning eelkõige aina mitmekesisemaks muutuvas ühiskonnas ja vajadusel lahendada konflikte. Kodanikupädevus võimaldab inimestel kasutada täielikult ära oma kodanikuõigusi, toetudes teadmistele sotsiaalsetest ja poliitilistest mõistetest ja struktuuridest ning aktiivse ja demokraatliku osalemise soovile.

Pädevusega seotud olulised teadmised, oskused ja suhtumised:

A. Isiklik ja sotsiaalne heaolu nõuab, et inimene tunneks võimalusi optimaalse füüsilise ja vaimse tervise saavutamiseks ning mõistaks selle tähtsust enda, lähima suhtlusringkonna ja oma pere jaoks, ning teaks, kuidas tervislikud eluviisid saavad sellele kaasa aidata. Edukaks inimestevaheliseks suhtlemiseks ja ühiskonnaelus osalemiseks tuleb mõista eri ühiskondades ja keskkondades (nt tööl) üldiselt kehtivaid käitumisreegleid. Sama oluline on tunda inimeste, rühmade, tööorganisatsioonide, soolise võrdõiguslikkuse ja mittediskrimineerimise, ühiskonna ja kultuuriga seotud põhimõisteid. Väga oluline on mõista Euroopa ühiskondade paljukultuurilisust ning sotsiaalmajanduslikke mõõtmeid ning seda, kuidas rahvuslik kultuuriline identiteet suhestub Euroopa identiteediga.

Pädevus eeldab oskust suhelda konstruktiivselt erinevates keskkondades, olla salliv, väljendada ja mõista erinevaid seisukohti, pidada veenvalt läbirääkimisi ning tunda empaatiat selle pädevuse põhielemendina. Tuleb osata toime tulla stressi ja frustratsiooniga ning seda konstruktiivselt väljendada, samuti olla võimeline eristama isiklikku ja tööelu.

Pädevus eeldab suhtumist, mis põhineks koostööl, enesekindlusel ja aususel. Inimesed peaks huvituma sotsiaalmajanduslikust arengust, kultuuridevahelisest suhtlemisest ja väärtushinnangute mitmekesisusest, tundma austust teiste vastu ning olema valmis eelarvamuste kõrvalejätmiseks ning kompromissideks.

B. Kodanikupädevus põhineb teadmistel demokraatia, õigluse, võrdsuse, kodakondsuse ja kodanikuõiguste kohta, mis hõlmab ka teadmisi selle kohta, kuidas neid mõisteid väljendatakse Euroopa Liidu põhiõiguste hartas ja rahvusvahelistes deklaratsioonides ning kohaldatakse mitmesugustes institutsioonides piirkondlikul, riiklikul, üleeuroopalisel ja rahvusvahelisel tasandil. See hõlmab teadmisi kaasaja sündmuste kohta, samuti peamiste sündmuste ja suundumuste kohta oma riigi, Euroopa ja maailma ajaloos. Lisaks tuleks

arendada teadlikkust sotsiaalsete ja poliitiliste liikumiste eesmärkidest, väärtustest ja poliitikast. Samuti on oluline teada Euroopa integratsioonist ning ELi struktuuridest, põhilistest eesmärkidest ja väärtustest ning teadvustada mitmekesisust ja kultuurilisi identiteete Euroopas.

Vajalikud oskused on oskus suhelda avalikus sfääris ning tunda solidaarsust ja huvi kohaliku ja laiema kogukonna probleemide lahendamise vastu. See nõuab kriitilist ja loomingulist mõtlemist ning konstruktiivset osalemist kogukonna tegevuses ning otsustamises kõigil tasanditel kohalikust riikliku ja Euroopa tasandini, eelkõige hääletamise teel.

Positiivne suhtumine eeldab igakülgset austust inimõiguste vastu ja võrdsuse tunnustamist demokraatia alusena ning eri religioonide ja rahvuste väärtussüsteemide vaheliste erinevuste mõistmist. Samuti on tähtis, et inimene tunnetaks oma kuuluvust kohaliku kogukonda, riiki, Euroopa Liitu, Euroopasse ja maailma üldiselt ning sooviks osaleda demokraatlikus otsustusprotsessis kõigil tasanditel. Sinna alla käib ka vastutustunde olemasolu, samuti mõistmise ja austuse ülesnäitamine ühenduse ühtekuuluvuse tagamiseks vajalike ühiste väärtuste suhtes, nagu demokraatlike põhimõtete austamine. Konstruktiivne osalemine eeldab ka soovi olla aktiivne kodanik, toetada sotsiaalset mitmekesisust ja ühtekuuluvust ning austada teiste väärtushinnanguid ja privaatsust.

7. Algatusvõime ja ettevõtlikkus

Määratlus:

Algatusvõime ja ettevõtlikkus viitab inimese võimele mõtteid tegudeks muuta. See eeldab loomingulisust, uuendusmeelsust ja riskivalmidust, samuti oskust kavandada ja läbi viia oma eesmärkide saavutamist võimaldavaid projekte. See pädevus ei tule üksikisikutele kasuks mitte üksnes koduses ja ühiskondlikus igapäevaelus, vaid ka töökohal, aitab neil mõista oma töö konteksti ja kasutada ära võimalusi ning on aluseks konkreetsematele oskustele ja teadmistele, mida vajavad sotsiaalse või äritegevusega alustajad või sellele kaasa aitajad. See peaks sisaldama eetiliste väärtuste teadvustamist ja edendama head juhtimistava.

Pädevusega seotud olulised teadmised, oskused ja suhtumised:

Vajalikud teadmised hõlmavad võimet teha kindlaks olemasolevad võimalused isiklikus elus, kutsealal ja äritegevuses, sealhulgas üldisemat arusaamist elu- ja töökeskkonnast: teadmised majanduse toimimisest ja tööandja või organisatsiooni võimalustest ja probleemidest. Samuti tuleb mõista ettevõtete eetilist rolli ja seda, kuidas ettevõtted saavad näiteks õiglase kaubanduse või sotsiaalse aktiivsuse kaudu aidata kaasa ühiskonna positiivsele arengule.

Vajalikud oskused on aktiivne projektijuhtimine (muuseas kaasa arvatud võime kavandada, organiseerida, juhtida, delegeerida, analüüsida, suhelda, kontrollida, hinnata ja tulemusi registreerida), tõhus esindamine ja läbirääkimiste pidamine ning oskus töötada nii üksikult kui töörühma liikmena. Väga oluline on võime mõista oma tugevaid ja nõrku külgi ning hinnata ja võtta õigustatud riske.

Ettevõtlikku suhtumist iseloomustab algatusvõime, aktiivsus, iseseisvus ja uuendusmeelsus isiklikus, töö- ja ühiskondlikus elus. Samuti eeldab see motiveeritust ja tahtekindlust nii isiklike kui ühiste, kaasa arvatud tööalaste eesmärkide saavutamiseks.

8. Kultuuriteadlikkus ja -pädevus

Määratlus:

Oskus pidada tähtsaks ideede, kogemuste ja emotsioonide loomingulist väljendust mitmesuguste vahenditega – muusika, lava- ja kujutav kunst, kirjandus.

Pädevusega seotud olulised teadmised, oskused ja suhtumised:

Kultuurilised teadmised seisnevad teadlikkuses kohalikust, oma riigi ja Euroopa kultuuripärandist ning nende rollist maailmas. See hõlmab põhiteadmisi peamistest kultuurisaavutustest (sealhulgas popkultuurist). Tähtis on mõista Euroopa ja maailma teiste regioonide kultuurilist ja keelelist mitmekesisust, vajadust seda säilitada, ning esteetiliste tegurite olulisust igapäevaelus.

Oskused on seotud nii mõistmise kui väljendusega: nii oskus hinnata ja nautida kunstiteoseid ja -sündmusi kui ka eneseväljendus mitmete vahendite kaudu, lähtudes inimese kaasasündinud võimetest. Samuti on tähtis osata seostada oma isiklikke loomingulisi ja eneseväljenduslikke seisukohti teiste arvamusega ning leida ja realiseerida kultuuritegevuse sotsiaalseid ja majanduslikke võimalusi. Kultuuriline väljendus on oluline loominguliste oskuste arendamiseks, mida saab üle kanda mitmetele tööalastele tasanditele.

Oluline on avatud suhtumine ja lugupidamine kultuurilise väljenduse mitmekesisuse vastu, mis võib põhineda oma kultuuri sügaval mõistmisel ja identiteeditundel. Positiivne suhtumine hõlmab ka loomingulisust ning soovi arendada esteetilisi võimeid kunstilise eneseväljenduse ja kultuurielus osalemise kaudu.

[1] Euroopa multikultuurseid ja mitmekeelseid ühiskondi silmas pidades tunnistatakse, et emakeel ei ole kõigil juhtudel liikmesriigi ametlik keel, ning et inimese täielik osalemine ühiskonnas eeldab võimet suhelda ametlikus keeles. Mõnes liikmesriigis võib emakeel olla üks mitmest ametlikust keelest. Sellistel juhtudel ning määratluse rakendamisel on meetmete võtmine liikmesriikide pädevuses, sõltuvalt nende konkreetsetest vajadustest ja olukorrast .

[2] Oluline on tunnistada, et paljud eurooplased elavad kaks- või mitmekeelsetes perekondades ja kogukondades ning nende elukohaks oleva riigi riigikeel ei pruugi olla kõnealuste isikute emakeel. Asjakohaste rühmade puhul viitab kõnealune keeleoskus pigem riigikeelele kui võõrkeelele. Nende vajadus, motiveeritus ja sotsiaalsed ja/või majanduslikud põhjused kõnealuse oskuse arendamiseks lõimumise eesmärgil erinevad nendest inimestest, kes õpivad võõrkeelt reisimise või töötamise eesmärgil. Meetmed kõnealuste juhtumite korral ning mõiste rakendamisel sõltub iga liikmesriigi vajadustest ja tingimustest.

Lisa 4: Õppeaine struktuuri analüüsi näide

Järgnev analüüs on näide sellest, kuidas analüüsides õppeainele omaseid eesmärke, millele vastavad spetsiifilised õppesisud ja -meetodid, saab täpsemalt kirjeldada selle õppeaine seoseid aineülesete eesmärkide ja teiste õppeainetega.

Niisugune analüüs aitab paremini leida nii ainekavas kui tegelikus õpetuses üles kohad, millest alustada õppeainete või õppeaine ja aineülese eemsärgi kandja vahelise sünergia teemalisi “läbirääkimisi” (vt p 3.1.1. joonis 2). Vastav analüüs tuleks läbida põhimõtteliselt iga ainekavaga. Ka õpetajakoolituse ja õpetaja tugimaterjalide ettevalmistamisel on oluline, et sedalaadi sarnasused ja erinevused oleksid läbimõeldud ja et nendele juhitaks õpetaja tähelepanu, selleks et nad suudaksid jooksvalt ning konkreetsetel juhtudel ise juhtida nendele ka oma õpilaste tähelepanu.

Järgnevas näidisanalüüsis on ajalooõpetuse ja aineülesete eesmärkide seoste näited esitatud RÕKi 2006. a tööversiooni lisa “Läbivad teemad” põhjal.

Ajalooõpetuse, sh kehtiva ajaloo ainekava ning TÜ ja REKKi ühistöörühma poolt RÕKi 2006. a tööversiooni jaoks välja töötatud ainekava puhul, võib eristada vähemalt viis selle **õppeaine eesmärkide ja neile vastava õppesisu** (käsitletavate teemade-küsimuste ja omandatavate oskuste-harjumuste) **tüüpi või valdkonda**, millest igaüks võimaldab erisuguste seoste loomist nii erinevate aineülesete eesmärkide kui teiste õppeainetega:

1. Ajalooõpetus kui minevikualaste teadmiste ja arusaamade kujundaja
2. Ajalooõpetus kui õpilaste väärtuste, kõlbelisuse, identiteedi kujundaja
3. Ajalooõpetus kui elu- ja õpioskuste kujundaja
4. Ajalooõpetus kui spetsiifiliste ajaloo-oskuste – mineviku uurimise ja ajaloolise teabe (minevikukontekste arvestava) analüüsi ja rekonstruktsioonioskuste – kujundaja
5. Ajalooõpetus kui ajalooteadmise kujunemis- ja kehtimisviiside ning ajaloo kui distsipliini mõistmise kujundaja

1. Ajalooõpetus kui minevikualaste teadmiste ja arusaamade kujundaja

See on n-ö traditsiooniline arusaam ajalooõpetuse kesksest taotlusest ning ühtlasi kõige n-ö silmapaistvam, teiste õppeainete esindajate jaoks tuntuim eesmärgivaldkond. Kuigi tegemist on n-ö valmisskeemide (faktiteadmistest erinevate protsessideni) vahendamisele suunatud eesmärkidega, n-ö vahendava ajalooõpetusega, võivad nende eesmärkide saavutamist (erineva efektiivsusega) toetada eranditult kõik õppemeetodid ja lähenemisviisid: raske on kujutleda õppemeetodit, mis üldse ei mõjutaks õpilase teadmisi. (Teisest küljest juhul, kui mingis ajalooõpetuse kontseptsioonis domineerivad antud komponendi eesmärgid, domineerivad selles tõenäoliselt ka valmisteadmiste vahendamist (mõistmist ja meeldejätmist) toetavad õppemeetodid. Mida olulisemaks peetakse peetakse teadmiste hulka nende seoste ja arusaamise sügavuse arvelt (*resp.* mida selgemalt domineerib biheivioristlik õpikäsitus), seda efektiivsemaks hinnatakse õppemeetodina ilmselt õpetaja loengut ja/või iseseisvat lugemist koos mitmesuguste meeldejätmist toetavate võtetega.)

See ajalooõpetuse eesmärgivaldkond on leidnud teiste ajalooõpetusega seoseid otsivate õppeainete poolt traditsiooniliselt ka kõige enam tähelepanu – eriti on ajalooõpetuselt oodatud seda, et see aitaks luua ajastulise tausta teistes õppeainetes käsitletavale. Kohase tähelepanu ja kavandamise korral on selle eesmärgivaldkonna “raames” hõlmatavad näiteks järgmised 2006. aasta riikliku õppekava tööversiooni läbivate teemade pädevusekomponendid kolmanda kooliastme lõpuks (sama ka allpool järgnevatel näidetes):

õpilane

- *saab aru elukestva õppimise tähtsusest muutuvast töömaailmas ja arenevas ühiskonnas; kirjeldab tegevusala/ameti seoseid inimese eluviisiga ("Elukestev õpe ja karjääri planeerimine", geograafia)*
- *mõistab, et looduskeskond on inimühiskonna arengu alus; mõistab looduskeskonna haprust ja inimese sõltuvust loodusressurssidest; analüüsib tehnoloogia mõju elukeskkonna seisundile minevikus ja nüüdisajal ("Keskond ja jätkusuutlikkus", geograafia, bioloogia)*
- *kirjeldab oma sõnadega ühiskonna jagunemist avalikuks, ettevõtlik- ja mittetulundussektoriks; võrdleb neid sektoreid; selgitab üksikisiku ja/ või mõne huvigrupi rolli ühiskonna poliitilises protsessis; kirjeldab võimalusi, kuidas saab poliitilist süsteemi mõjutada ("Kodanikuühiskond ja ettevõtlikkus", ühiskonnaõpetus, geograafia)*
- *omab ettekujutust kohaliku kogukonna loodavast ja tarbitavast kultuurist; kirjeldab inimeste, nende vajaduste, eelduste ja huvide erinevusi; võrdleb erinevaid kultuure mitme tunnuse alusel ("Omakultuur ja kultuuriline mitmekesisus", geograafia, keele- ja kunstiained)*
- *teadvustab avaliku teabe rolli ja ulatust ühiskonnas ("Teabekeskond", inimese- ja ühiskonnaõpetus, geograafia)*
- *kirjeldab tehnoloogia rolli ühiskonnas; kirjeldab ja põhjendab tehnoloogilise innovatsiooni olulisust mingis konkreetsetes eluvaldkonnas või probleemsituatsioonis ("Tehnoloogia ja innovatsioon", geograafia, loodus- ja kunstiained)*
- *kirjeldab, kuidas eluviis, pärilikkus ja teised faktorid on seotud tervise edendamise ja haiguste ennetamisega ("Tervis ja ohutus", inimese- ja ühiskonnaõpetus, geograafia, loodusained)*
- *mõtestab erinevaid väärtushinnanguid, seostades neid ajaloolise ja kultuurise kontekstiga, usuliste ning maailmavaatelist veendumustega; selgitab väärtuste rolli inimese ja ühiskonna elus; toob näiteid väärtustest, mis on erinevates kultuurides ja religioonides sarnased; toob näiteid selle kohta, kuidas ajalooline ja kultuuriline taust, sotsiaalne kontekst, elukogemus, religioon ja maailmavaade mõjutavad inimeste väärtushinnangute kujunemist ja muutumist; mõistab inimeste huvide, päritolu, kultuuri, religiooni ja maailmavaatega seotud erinevusi; selgitab oma sõnadega ning näiteid tuues, mis on väärtuskonflikt, vajaduste konflikt ja huvide konflikt; toob näiteid olukordadest, kus erinevate inimeste erinevad õigused (sh sõnavabadus, süütuuse presumpatsioon, õigus eraelule) piiravad üksteist ("Väärtused ja kõlblus", kirjandus, geograafia, loodusained)*

2. Ajalooõpetus kui õpilaste väärtuste, kõlbisuse, identiteedi kujundaja

Antud eesmärgivaldkond on teine traditsiooniliselt olulisim ajalooõpetuse taotluste tüüp. See on tõlgendatav mitmel viisil, näiteks minevikust pärit õpetlikud lood kui õpilase väärtuste kujundajad; ajalugu kui identiteediehitaja; minevikuga tegeledes õpitav suutlikkus eristada tänaseid ning minevikus eksisteerinud väärtusi ja arusaamu, reflekteerida oma isiklikke väärtusi ja eelarvamusi, mõista ja aktsepteerida väärtuste ja vaadete muutlikkust ja mitmekesisust. Teisisõnu, antud eesmärgi võib tõlgendada nii (väärtusi, pärimust, rahvuslikku mälu jne) vahendamist tähtsustavast kui ka (sh nende suhtes) kriitilisest vaatepunktist. Näiteks on enesestmõistetav, et oma kultuurikonteksti ja selle kujunemise tundmaõppimine kujundab indiviidi minapilti ja tõekspidamisi, tema enesemääratlust. Väga erinev võib aga olla see, mil moel ja mis taotlustega seda tehakse.

RÕKi 2006. a tööversiooni kontekstis on see ajalooõpetuse eesmärgivaldkond väljendatav läbiva teema "Väärtused ja kõlblus" taotlusega "kirjeldab enda jaoks olulisi väärtusi,

arutledes nende mõju üle; mõistab inimeste huvide, päritolu, kultuuri, religiooni ja maailmavaatega seotud erinevusi, arvestab nendega”, kuid seostub ka järgmiste teiste läbivate teemade pädevusekomponentidega:

õpilane

- analüüsib oma isiksuseomadusi, huvisid; kirjeldab oma tulevikuootusi; eristab isiklikke soove, vajadusi ja väärtushinnanguid teiste omadest (“Elukestev õpe ja karjääri planeerimine”, kirjandus jm kunstiained)
- analüüsib kohalikke, regionaalseid ja globaalseid keskkonnaprobleeme, lähtudes eri osapoolte vaatenurgast; käitub igapäevaelu probleemide lahendamisel keskkonnateadlikult, arvestades eetilisi, moraalseid ja esteetilisi aspekte (“Keskkond ja jätkusuutlikkus”, geograafia)
- suudab tutvustada omakultuuri teise kultuuride esindajatele [arvestades nende võimalik et teistsuguseid väärtusi jm arusaamu]; kirjeldab inimeste, nende vajaduste, eelduste ja huvide erinevusi ning näitab oma käitumises üles tolerantset suhtumist erinevustesse; suhtlemisel peab loomulikuks kultuurilisi (sh. päritolust, veendumustest, tegevusalast, rahvusest, soolisest ja põlvkondlikust kuuluvusest jms) lähtuvaid erisusi ja arvestab nendega (“Omakultuur ja kultuuriline mitmekesisus”, kirjandus jm kunstiained)
- arutleb õiguste ja kohustuste üle humanistlike väärtuste taustal; mõistab inimeste huvide, päritolu, kultuuri, religiooni ja maailmavaatega seotud erinevusi, arvestab nendega ning mõistab, miks diskrimineerimine (sooline, kultuuriline, usuline, seksuaalne, välimuse halvustamine vms) on taunitav; selgitab oma sõnadega ning näiteid tuues, mis on väärtuskonflikt, vajaduste konflikt ja huvide konflikt; toob näiteid olukordadest, kus erinevate inimeste erinevad õigused (sh sõnavabadus, süüituse presumptsioon, õigus eraelule) piiravad üksteist; toob välja etteantud tekstis/situatsioonis leiduva eetilise dilemma, selgitab seda oma sõnadega ja pakub võimalikke toimumisvõimalusi eri osapoolte perspektiivist, osundades probleemiga seonduvatele väärtushinnangutele ja kõlbelistele normidele (“Väärtused ja kõlblus”, kirjandus, geograafia, loodusained)

3. Ajalooõpetus kui elu- ja õpioskuste kujundaja

Üha olulisemale kohale on ajalooõpetuse eesmärkide hulgas tõusnud konkreetsed elus ja ühiskonnas toimetulemise suutlikkused, mille kujunemist saab ajalooõppimise käigus (nt õppemeetodite valiku kaudu) toetada: kriitiline mõtlemine, funktsionaalne kirjaoskus jm õpioskused, suhtlemisoskused, loovus, aga ka hinnanguliste väljendite ja manipuleerimisvõtete äratundmine tekstis, aktuaalsesse parteipropagandasse kriitilise suhtumise harjumus jpm.

Otsides sünergiakohti teiste õppeainetega, oleks ajalooõpetusel potentsiaali võtta⁷⁵ vastutust kujundada kolmanda kooliastme lõpuks *näiteks* järgmised suutlikkused (st esmaselt omandada minevikukontekstis, kuid kavandada aeg ka vastavatesse tänapäevasesse keskkonnadesse ülekandmise suutlikkuste kujundamisele):

õpilane

- kirjeldab oma tulevikuootusi; eristab isiklikke soove, vajadusi ja väärtushinnanguid teiste omadest; saab aru elukestva õppimise tähtsusest muutuvus töömaailmas ja arenevas ühiskonnas (“Elukestev õpe ja karjääri planeerimine”)
- väljendab oma kultuurilist kuuluvust ja valmidust olla ise kultuuri edasikandja; kirjeldab inimeste, nende vajaduste, eelduste ja huvide erinevusi; analüüsib levinud rahvuse, soo, sotsiaalse staatuse, elukutse, usu ja muuga seonduvaid

⁷⁵ Kooliõppekava või osalt riiklike ainekavade ja osalt nende tugimaterjalide raames.

- stereotüüpe, suudab vältida stereotüüpset lähenemist; teadvustab massikultuuri mõju endale ja eakaaslastele, oskab vastu seista selle negatiivsetele mõjudele* (“Omakultuur ja kultuuriline mitmekesisus”)
- *teadvustab ja analüüsib oma igapäevast meediakasutust; põhjendab oma valikuid ja eelistusi* [ülekanne meedia kui enda ajaloopiltide vahendaja analüüsilt, vt eelmine komponent]; *kirjeldab meedia rolli tööturul* [inimeste väärtushinnangute seisukohalt, ülekanne käesoleva loendi p-st 1 ning meedia kui maailmapiltide vahendaja analüüsilt]; *teadvustab ajakirjanduse eetikakoodeksi olemasolu ning väärtustab hea ajakirjandustava järgimist* / *analüüsib olukordi, kus meedia on sekkunud kellegi eraellu ning võrdleb tavakodaniku ja avaliku elu tegelase eraelu piire* / *selgitab oma õigusi ja kohustusi ajakirjandusega suheldes* [ülekanne “ajaloolase eetikakoodeksilt” (võimalik ajaloolase ja ajakirjaniku toimumisviiside ja esinevate eetiliste probleemide võrdlus), vt “mineviku uurimine” ja “ettekujutus ajalooteadmise kujunemisest”] (“Teabekeskond”)
 - *leiab erinevatest allikatest usaldusväärset terviseinfot* (“Tervis ja ohutus”)

4. Ajalooõpetus kui spetsiifiliste ajaloo-oskuste – mineviku uurimise ja ajaloolise teabe (minevikukontekste arvestava) analüüsi ja rekonstruktsioonioskuste – kujundaja

Siia kuuluvad mineviku uurimise osaoskused alates uurimisküsimuse püstitamisest kuni uurimistulemuste reflekteeritud, allikatele viitava ning mõttekäigu jälgimist võimaldava esitamiseni. Sealhulgas oskused-pädevused, mis on seotud uurimise ja teabeanalüüsioskustega nt allikaanalüüs, uurimistulemuste reflekteeriv esitamine, tõendi või rekonstruktsiooni rolli mõistmine konkreetse järelduse/käsitluse kujunemisel, autentse mineviku-uurimise suutlikkus. Antud eesmärgivaldkonda on oluline eelmisest eristada põhjusel, et tegemist on spetsiifiliste, just minevikumaterjaliga seotud oskuste ja arusaamadega (st eelmise ja käesoleva rubriigi oskuste ülekantavus ja vastastikune sünergia ei pruugi toimuda iseenesest, vaid vajab õppetöös eraldi tähelepanu).

See ajalooõpetuse eesmärgivaldkond võimaldab luua üldiselt samu seoseid, mida eelmine, kuid kaudsemalt, sest tegemist on spetsiifilisemalt ajalooõpetuse alaste oskustega. Näiteks

- õpilane*
- *leiab endale vajaliku informatsiooni Interneti ja teiste kanalite kaudu; võrdleb oma meediakasutust oma vanemate ja vanavanemate meediakasutusega, tuues välja, kuidas on aja jooksul meediaeelitused muutunud; viitab ja tsiteerib kasutatud allikaid korrektselt* (“Teabekeskond”)
 - *koostab arvuti abil korrektselt vormindatud ja viidetega varustatud referaadi; koostab ja esitab klassile esteetiliselt kujundatud informatiivse multimeediami-põhise esitluse; kogub ja süstematiseerib andmed, teostab lihtsa statistilise analüüsi* (“Tehnoloogia ja innovatsioon”)

5. Ajalooõpetus kui ajalooteadmise kujunemis- ja kehtimisviiside ning ajaloo kui distsipliini mõistmise kujundaja

Antud eesmärgivaldkond on ajalooõpetuse eesmärkide hulgas traditsiooniliselt vahest vähim tähelepanu pälvinud, kuid muutub üha olulisemaks seoses mitmeperspektiivilise lähenemise tähtsustamisega ajalooõpetuses. Nimelt selleks, et mõista, kuidas on erinevad mineviku tõlgendused (sh akadeemilises ajalookirjutuses) võimalikud, on oluline omada mitte üksnes konkreetseid “detektiivioskusi”, millele vastas eelmine eesmärgivaldkond, vaid ka üldist ettekujutust sellest, kuidas minevikualased arusaamad ühiskonnas kujunevad ja toimivad (nt teatud protsesside toimel aktualiseeruvad). Siia kuuluvad erineva tasandi arusaamised alates ajalooõpetust alustava õpilase arusaamisest, miks teatud juhtudel on “ajaloolaste ajalugu” usaldusväärsem (asjakohasem) kui nt vanaema jutustus, kuni

ajaloolase ettekujutuseni selle kohta, kuidas kujunevad meie ettekujutused minevikust, kuidas minevik mõjutab meie arusaamu olevikus ja tulevikust jms. Teisisõnu, antud eesmärgivaldkonna eristamine juhib paremini tähelepanu asjaolule, et võrreldes eelmise eesmärgivaldkonnana välja toodud mineviku uurimise osaoskustega on antud üldise ettekujutuse kujunemine raskemini saavutatav ning selleks ei piisa väikeste “uurimisülesannete” sooritamisest (n-ö üksikutest detektiivimängudest). antud eemsärgid eeldavad konstruktivistlikku, avastuslikku ja arutelurohket lähenemisviisi, tõenäoliselt ka iseseisva uurimise kogemust – “loeng” saab parimal juhul olla abistavas rollis õpetaja suunavate selgitustena. Tõenäoliselt eeldab vastavate arusaamade kujunemine õpilastel seda, et õpetaja aastate jooksul järjepidevalt n-ö kõrvallausetes osutaks käsitletava teadmise tekke- ja kehtimisviisile, vahendatusele jms.

See ajalooõpetuse eesmärgivaldkond on ajalooõpetuse spetsiifiline panus läbiva teema “Teabekeskkond” üldisesse taotlusesse “aidata õpilasel tajuda ja teadvustada teda ümbritsevat infokeskkonda”. Juhul kui loodusainete õppe-eesmärgiks on loodusteadusliku teadmise olemuse (kujunemise ja kehtimisviiside) ja ühiskonnas toimimise mõistmine, peitub antud komponendis olulisi sünergiavõimalusi loodusainetega.